

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ

ESCUELA DE POSGRADO



**La lengua de señas peruana como vehículo de aprendizaje del
castellano escrito como segunda lengua**

**TESIS PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE MAGÍSTER EN
LINGÜÍSTICA**

AUTOR

Alexandra Sara Arnaiz Fernandez-Concha

ASESOR

Jorge Iván Pérez Silva

Julio, 2021

RESUMEN

La presente investigación ofrece un análisis de la producción en castellano escrito como segunda lengua de colaboradores sordos de la ciudad de Lima que conocen la lengua de señas peruana. La tesis muestra cuáles son las principales diferencias de su interlengua con respecto al castellano estándar en lo que se refiere al uso de artículos, preposiciones y verbos. Muestra también que el mayor dominio de la lengua de señas peruana permite un mayor dominio del castellano escrito como segunda lengua. Asimismo, propone tres tipos de material didáctico que pueden ser de utilidad, acompañados del uso de la lengua de señas peruana, en el proceso de enseñanza-aprendizaje del castellano escrito como segunda lengua. Para la recolección de información se trabajó con siete colaboradores sordos adultos, quienes, a partir de la observación de unos videos, produjeron narraciones en lengua de señas peruana y en castellano escrito como segunda lengua. Las narraciones en lengua de señas fueron analizadas y comparadas con las narraciones en castellano escrito como segunda lengua para develar la relación entre el dominio de ambas lenguas. Asimismo, las narraciones en castellano escrito como segunda lengua fueron analizadas y comparadas con el castellano estándar con el fin de recoger las principales diferencias entre la interlengua y la lengua meta de los colaboradores. Con esta información, se propuso material didáctico que permitiera aproximar la interlengua de las personas sordas a su lengua meta.

A Gabriela y Tilza por ser mi inspiración
A Miguel porque nunca ha dejado de creer en mí



AGRADECIMIENTOS

En primer lugar, quiero agradecer a la Fundación Margaret McNamara, que me otorgó una beca que hizo posible el poder culminar mis estudios.

A cada uno de los profesores que me enseñaron durante estos dos años que duró la Maestría, quienes me permitieron compartir mis inquietudes recibiendo grandes enseñanzas que se ven reflejadas en esta tesis. Cada uno de ellos contribuyó a que pudiera culminar este proyecto, que espero sea de utilidad para la comunidad sorda.

A mi asesor, Jorge Iván Pérez Silva, quien con mucha paciencia y dedicación me escuchó y apoyó para que pudiera plasmar todas las ideas con las que empecé este proyecto y que hoy presento a ustedes.

Esta tesis no se podría haber realizado sin la participación de colaboradores sordos que gustosamente dedicaron horas de trabajo para poder ofrecerme el material analizado en la presente tesis. A ellos mi total agradecimiento y gratitud: gracias, Juan Villamonte, Zilene Tarazona, Claudia Yngaroca, Vanessa García, Paul Valdez, Joselito Díaz, Patricia Díaz y Jorge Herrán.

Agradezco a cada persona que, en diferentes momentos de la vida, se cruzó por mi camino y me animó a perseguir mis sueños, en especial, a mi amigo y compañero de vida Miguel Rodríguez Mondoñedo, por estar siempre apoyándome y animándome a continuar luchando por lo que creo.

CONTENIDOS

LISTA DE GRÁFICOS	7
LISTA DE TABLAS	9
INTRODUCCIÓN	10
CAPÍTULO 1	
LA LENGUA DE SEÑAS PERUANA Y LA COMUNIDAD SORDA DEL PERÚ	14
1.1 La lengua de señas peruana	14
1.2 Situación sociolingüística de la comunidad sorda del Perú	18
1.3 La situación de la enseñanza del castellano escrito a niños sordos peruanos	27
CAPÍTULO 2	
CONCEPTOS FUNDAMENTALES	29
2.1 El bilingüismo	29
2.2 El bilingüismo en las comunidades sordas	35
2.3 Adquisición y aprendizaje de una L2	38
2.4 Adquisición de la lengua de señas y aprendizaje de la L2 en la comunidad sorda	44
2.5 Educación bilingüe y la comunidad sorda	46
2.6 La enseñanza de una lengua oral escrita como L2 para la comunidad sorda	48
2.6.1 Los retos de los alumnos sordos	48
2.6.2 Breve historia de la metodología de la enseñanza	53
2.6.2.1. El modelo oralista	54
2.6.2.2. La <i>Comunicación Total</i> como alternativa al oralismo	55
2.6.2.3. La propuesta de la educación bilingüe para sordos y el reconocimiento del rol de la lengua de señas.	56
2.6.3. La lengua de señas como generadora de oportunidades para el aprendizaje de una L2	58

CAPÍTULO 3

EL CASTELLANO ESCRITO COMO L2 DE LOS HABLANTES DE LSP COMO L1

3.1 Acopio de la información, participantes, metodología e instrumento	61
3.1.1 Acopio de la información	61
3.1.2 Los participantes	62
3.1.3 Metodología	63
3.1.4 Procedimiento	63
3.1.5 Instrumento	63
3.1.5.1 Descripción del instrumento o material	64
3.1.5.2 Material adicional	65
3.2 Correlación entre el nivel de dominio de la LSP y el castellano escrito	66
3.3. Algunas propiedades gramaticales de la interlengua o del castellano escrito como L2	74
3.3.1 El artículo	75
3.3.1.1 Omisión del artículo	75
3.3.1.2 Usos del artículo	76
3.3.2 La preposición	78
3.3.2.1 Omisión de la preposición	78
3.3.2.2 Usos de la preposición	80
3.3.3. El verbo	82
3.3.3.1 Ausencia de verbos copulativos	82
3.3.3.2 Calco de verbos depictivos de la LSP	82
3.3.3.3 Uso inestable de inflexiones verbales	85
3.3.3.4 Uso inestable del clítico “se”	87

CAPÍTULO 4

HERRAMIENTAS PARA LA ENSEÑANZA DEL CASTELLANO ESCRITO COMO L2 PARA SORDOS: UNA PROPUESTA DIDÁCTICA

4.1 Material visual	89
4.2 Rueda de Verbos	99
4.3 Historias	102
CONCLUSIONES	111
REFERENCIAS	113

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Edad de aprendizaje de LSP de las personas sordas participantes en el cuestionario	19
Gráfico 2: Edad de pérdida de la audición	22
Gráfico 3: Edad de exposición a la LSP	23
Gráfico 4: Madre o padre sordos	23
Gráfico 5: Proceso para la producción del corpus.	65
Gráfico 6: Texto de “El puente” elaborado por el participante 01 en castellano escrito como segunda lengua	67
Gráfico 7: Texto de “El puente” elaborado por el informante 05 en castellano escrito como segunda lengua	69
Gráfico 8: Uso y omisión de los artículos (porcentajes)	71
Gráfico 9: Uso y omisión de las preposiciones (porcentajes)	71
Gráfico 10: Uso y omisión de los verbos copulativos (porcentajes)	72
Gráfico 11: Uso y omisión de las flexiones verbales (porcentajes)	73
Gráfico 12: Uso y omisión del uso del clítico SE (porcentajes)	74
Gráfico 13: Señal CLpers-CAMINAR en LSP que significa “una entidad camina”	84
Gráfico 14: Material visual para la enseñanza de la expresión del concepto ARREGLAR en LSP y en castellano escrito	90
Gráfico 15: Relación entre la secuencia de imágenes de la señal en LSP y el dibujo correspondiente a su significado	92
Gráfico 16: Relación entre la secuencia de imágenes de la señal en LSP y el deletreo con el alfabeto dactilológico	93
Gráfico 17: Relación entre la secuencia de imágenes de la señal en LSP y la palabra correspondiente en castellano escrito	94

Gráfico 18: Relación entre la palabra en castellano escrito y el deletreo con el alfabeto Dactilológico	95
Gráfico 19: Relación entre el dibujo correspondiente al significado y la palabra en castellano escrito	95
Gráfico 20: Relación entre el dibujo correspondiente al significado y la palabra deletreada en alfabeto dactilológico	96
Gráfico 21: Relación entre la palabra en castellano escrito y las señas correspondientes en LSP	97
Gráfico 22: Relación entre la secuencia de imágenes de la seña en LSP,	98
Gráfico 23: Rueda de verbos completa	100
Gráfico 24: Rueda de verbos completa y sus partes	101
Gráfico 25: El león y el ratón	104
Gráfico 26: Mi fin de semana	105
Gráfico 27: Alfabeto dactilológico	106
Gráfico 28: Historia con letras	107
Gráfico 29: Imágenes para evocar el concepto GRITAR e incluye la palabra en castellano	108
Gráfico 30: Historia relatada en castellano escrito y acompañada de imágenes de apoyo	109
Gráfico 31: Historia relatada en castellano escrito sin ningún apoyo	109

LISTA DE TABLAS

Tabla 1: Información general de informantes sordos de Lima, Perú	21
Tabla 2: Información sobre los participantes	62



INTRODUCCIÓN

La presente investigación es un estudio exploratorio que tiene como objetivos centrales conocer las características del castellano escrito como segunda lengua (de aquí en adelante, L2) de personas adultas sordas de la ciudad de Lima que conocen la lengua de señas peruana (de aquí en adelante, LSP) como su primera lengua (de aquí en adelante, L1) y proponer herramientas didácticas que puedan contribuir al aprendizaje del castellano escrito estándar apoyadas por la enseñanza mediante la LSP. Vengo trabajando hace algún tiempo con la comunidad sorda como maestra e interprete y he podido apreciar que su castellano escrito, por lo general, tiene diferencias con respecto al castellano estándar. Como no existen estudios al respecto, me parece de suma importancia, como un primer paso, sacar a la luz y dar conocer algunas de las principales características del castellano escrito como L2 de la comunidad sorda peruana. Asimismo, me parece fundamental proponer distintas maneras de enseñar el castellano escrito como L2, con la finalidad de que los aprendices consigan modificar su interlengua y puedan llegar a dominar las propiedades de la lengua meta, que, en este caso, es el castellano escrito estándar.

Es importante que se vea a la comunidad sorda como una minoría lingüística y no como un conjunto de personas con discapacidad, para que, así, se aborde su educación desde una perspectiva bilingüe y bicultural, como debe hacerse con cualquier comunidad de personas. En cuanto a la educación de los niños sordos, tal como muestran los estudios, pienso que lo mejor es la utilización de la lengua de señas como medio para la enseñanza de los diversos contenidos y para el desarrollo de sus competencias. La lengua de señas es la modalidad de lenguaje que permite el desarrollo pleno de las personas sordas. En lo que respecta a la enseñanza del castellano, soy partidaria de que los miembros de la comunidad sorda sean bilingües, que aprendan el castellano escrito como una L2 y que no se intente oralizarlos, es decir, enseñarles el castellano de manera oral, pues esta no es la modalidad de lenguaje que les es natural. En el caso del bilingüismo, tengo la visión de que el estudiante debe de

utilizar la lengua que conoce para el aprendizaje de una L2; es por eso que propongo trabajar ambas lenguas de forma paralela para obtener mejores resultados.

La presente tesis consta de cinco capítulos. El primero abarca toda la información sobre la situación sociolingüística de la comunidad sorda del Perú, el estado de la enseñanza del castellano escrito a niños sordos peruanos y la lengua de señas peruana. En el segundo capítulo, que constituye el marco teórico de la tesis, se presentan conceptos fundamentales como el de bilingüismo, tanto en términos generales como enfocado en las comunidades sordas. También se exponen los conceptos de adquisición y aprendizaje de una L2 de manera general y con atención a la adquisición de la lengua de señas y al aprendizaje de una L2 por parte de la comunidad sorda. Seguidamente, el capítulo se ocupa de cuestiones relacionadas con la educación; en particular, se examina la noción de educación bilingüe y cómo se aplica en la comunidad sorda. Se estudia cómo se ha implementado la enseñanza de una lengua oral escrita como L2 para la comunidad sorda y se abordan los retos de los alumnos sordos para su aprendizaje. En particular, se presenta un recorrido breve por la historia de la metodología de la enseñanza, en el que se presenta el modelo oralista, la *Comunicación Total* como alternativa al oralismo y la propuesta de la educación bilingüe y bicultural para sordos, que promueve el reconocimiento del rol fundamental de la lengua de señas como vehículo de enseñanza. Finalmente, se subraya el papel de la lengua de señas como generadora de oportunidades para el aprendizaje de una L2.

El capítulo tres tiene como eje principal el castellano escrito como L2 de los hablantes que tienen la LSP como su L1. En este capítulo, se presenta la metodología utilizada para la recolección de información, así como los instrumentos utilizados para ello. Asimismo, se presentan los aportes de la investigación realizada. Uno muy importante es la comprobación de la correlación entre el nivel de dominio de la LSP y el del castellano escrito por parte de los participantes: se muestra cómo el

aprendizaje temprano de la lengua de señas y, por consiguiente, su mayor dominio, permite un mejor manejo de la L2, mientras que el conocimiento limitado de la LSP, debido a su aprendizaje tardío, redonda en un manejo elemental del castellano escrito. Otro aporte de la tesis es el análisis y descripción de algunas propiedades gramaticales de la interlengua del castellano escrito de los colaboradores sordos. El análisis del corpus arroja usos particulares del artículo, la preposición y el verbo análogos a los que se encuentran en la interlengua de aprendices de lenguas orales y pueden explicarse como efecto de estrategias de aprendizaje como la simplificación de estructuras y, sobre todo, la transferencia de estructuras de la lengua materna. Esto último es especialmente interesante por tratarse de transferencia entre lenguas de modalidades diferentes: de una lengua viso-gestual a una lengua escrita correspondiente a una lengua oral.

En el capítulo cuarto, presentamos tres tipos de herramientas para la enseñanza del castellano escrito como L2 para sordos, que hemos desarrollado y probado. La primera de ellas es un material visual en forma de fichas combinables que tiene la finalidad de desarrollar el léxico en LSP y de asociarlo con el léxico correspondiente en castellano escrito. La segunda herramienta didáctica es la rueda de verbos, un material diseñado para la enseñanza-aprendizaje de la flexión verbal del castellano escrito, categoría inexistente en la LSP, que trae muchas dificultades a los aprendices. La última herramienta son las historias, que buscan motivar el despliegue y, por tanto, el desarrollo de diversas habilidades y conocimientos lingüísticos en ambas lenguas. Estas herramientas se proponen para dar solución, en alguna medida, a los usos particulares del castellano escrito como L2 encontrados en esta investigación. Finalmente, se presentan las conclusiones de la tesis.

Podemos observar que el campo de la investigación sobre temas relacionados con la comunidad sorda es muy incipiente en nuestro país y más si nos referimos al tema de esta tesis que es el castellano escrito como L2 en la comunidad sorda de Lima. Investigar las características que tiene

esta interlengua nos permite entender el proceso de aprendizaje y formular herramientas que ayuden a su enseñanza.



CAPÍTULO 1

LA LENGUA DE SEÑAS PERUANA Y LA COMUNIDAD SORDA DEL PERÚ

Este capítulo ofrece información sobre la lengua y la situación sociolingüística de las personas de las que trata esta tesis. En la sección 1.1, se ofrece información sobre el estatus de la LSP en nuestro país y sobre los estudios realizados acerca de esta lengua, así como una breve descripción estructural de la misma. La sección 1.2 constituye una presentación de la situación sociolingüística de la comunidad sorda del Perú y la sección 1.3 revisa el estado en el que se encuentra la enseñanza del castellano escrito a niñas sordas y a niños sordos en el Perú.

1.1 La lengua de señas peruana (LSP)

La LSP, como cualquier otra lengua de señas del mundo, es un sistema semiótico complejo. La estructura y funcionamiento de las lenguas de señas se vienen estudiando desde hace varios años por investigadores como William Stokoe, en sus obras *Sign language structure: An outline of the visual communication systems of the American deaf* (1960) y *The Deaf Way to new dictionaries of sign languages: Recent evidence of monumental research*. In: *Sign Language Studies* (1989), entre otras. Así mismo, han estudiado las lenguas de señas, entre otros investigadores, Wendy Sandler y Diane Lillo-Martin, en su obra *Sign language and linguistic universals* (2006), así como Josep Quer, que ha escrito "*Legal Paths to the Recognition of Sign Languages: A Comparison of the Catalan and Spanish Sign Language Acts*" así como también Josep Quer y Ronice Quadros han escrito en el (2015). «Language policy and planning in Deaf communities» In *Sociolinguistics and Deaf Communities*. Las lenguas de señas son sistemas lingüísticos creados y utilizados por las comunidades sordas independientemente de las lenguas orales que se utilizan a su alrededor. Las lenguas de señas presentan un vocabulario y una gramática diferentes de las lenguas de su entorno y utilizan una modalidad distinta de las lenguas orales, lo que significa que, como menciona Jarque (2011), no son una adaptación o una representación de las lenguas con las que conviven.

En el Perú, la LSP fue reconocida oficialmente en el año 2010 por la Ley 29535, aunque su reglamento salió solo en 2017. La obligación del Estado con respecto a la LSP es la misma que con respecto a las lenguas orales, ya que, como lo menciona Rodríguez Mondoñedo (2017), las lenguas de señas son lenguas en el mismo sentido que lo son las lenguas orales y ningún especialista, hoy en día, puede negar que las lenguas de señas son utilizadas para la organización del pensamiento, para la expresión de las emociones con todo detalle, para la creación de conocimiento y para la comunicación, con la misma facilidad y eficiencia con la que cualquier usuario de una lengua oral utiliza la suya. En los países en que a las personas sordas se les brinda la oportunidad de una educación de calidad en su lengua, ellas alcanzan los grados de instrucción que desean; de este modo, existen bachilleres, magísteres y doctores sordos, así como investigadores y diversos profesionales. Esto podría y debería también ser una realidad en el Perú.

En lo que se refiere a los estudios sobre la LSP, el primer reporte que se puede hallar es de Paliza (1994), a pesar de que, ya en la época colonial, Guamán Poma de Ayala (1980 [1615]:143[201/203]) hace mención de personas sordas en el territorio peruano. También contamos con los estudios realizados por García Benavides (2002), así como los realizados por Parks y Parks (2010, 2015) y por Clark (2017a,b), quienes mencionan las variedades que han encontrado de la LSP. Goico (2019), por su parte, nos muestra el bajo nivel de escolaridad que presentan los niños sordos.

Con respecto a la gramática de la LSP, si bien no hay muchas investigaciones, contamos con la de Madrid (2018), sobre los clasificadores en LSP; la de Cuti (2018), que trata sobre el sistema antroponímico en la LSP; las de Rodríguez-Mondoñedo (2017, 2018) acerca de la gramática y la connotación en LSP, y la interpretación a LSP del Himno Nacional y del Soneto CLXVI de Góngora, respectivamente; y el artículo más reciente de Rodríguez Mondoñedo y Arnaiz (2020), sobre la cópula

en la LSP. También existe un corpus de LSP elaborado por Rodríguez-Mondoñedo, Maruenda y Arnaiz (2015). Una investigación reciente es la de Catalán (2021) quien realizó su tesis sobre el castellano en alumnos sordos usuarios de la LSP. Por otra parte, el grupo de investigación Señas Gramaticales de la Pontificia Universidad Católica del Perú está desarrollando un diccionario de LSP.

Tipológicamente, la LSP es una lengua de tipo SOV, es decir que coloca el objeto antes del verbo. No es una lengua que presente adposiciones, por lo que el aprendizaje del castellano escrito como L2 ofrece dificultades para las personas que conocen la LSP en lo que respecta a la utilización de preposiciones. Si bien la LSP presenta una seña para indicar un objeto definido, su utilización no presenta el mismo carácter de obligatoriedad del artículo definido castellano, por lo que los usuarios de LSP encuentran alguna dificultad para el dominio de esta categoría al aprender castellano escrito como L2. La LSP no presenta flexión de género ni número, en el ámbito nominal, ni de persona, número, tiempo, aspecto o modo, en el ámbito verbal. Las distintas cantidades de individuos se expresan en LSP por una seña adicional o por repetición de la seña de la cual se obtiene el plural. Esto dificulta un poco que los aprendices de castellano como L2 dominen la morfología nominal de esta lengua, aunque con el tiempo logran comprender la diferencia entre "gato" y "gato+s". Por su parte, el tiempo en el que se desarrolla un evento se expresa en LSP mediante una seña independiente del verbo. Por esta razón, el aprendizaje del complejo sistema de flexión verbal y de clíticos que acompañan al verbo en castellano resulta un reto para los hablantes de LSP.

Una peculiaridad de las lenguas de señas, que también comparte la LSP, es la existencia de verbos depictivos. Se trata de verbos que expresan una acción y, de manera simultánea, expresan el tipo de individuo o entidad que realiza la acción. Esto se realiza con ciertas señas, que indican distintos tipos de individuo, acompañadas de un movimiento particular, que indica la acción realizada, así como la dirección, cuando se expresa un movimiento. Las señas que indican los individuos o entidades se

conocen como “clasificadores”, los cuales, de acuerdo con Benedicto y Brentari (2013), son complejos morfológicos formados por dos unidades: la configuración manual, que va asociada a un constituyente nominal, y el movimiento que está asociado al tipo de eventualidad, ya sea estativa o eventiva.

Lo que distingue esta clase de verbos, como lo explican Valli et al (2011), es que combinan distintos tipos de información sobre el evento representado. Estos verbos expresan información relativa a la acción que representan y también información sobre el individuo participante de la acción o sobre la manera en que la acción se realiza. Estos verbos también se conocen como “predicados con clasificadores” porque la configuración de la mano varía de acuerdo con el tipo de participante del evento, de modo que una misma acción se expresa mediante el mismo movimiento, pero con configuraciones distintas. Por su parte, Fridman (1996), en su análisis de la lengua de señas mexicana (LSM), los llama “verbos espacio-locativos”, porque interactúan con el espacio inmediato de manera más compleja y comunican información de naturaleza diferente. En general, el objetivo de los verbos depictivos es comunicar de manera precisa un evento haciendo explícito al participante, indicando cómo es, cómo se comporta, dónde se encuentra o cómo se desplaza.

Los verbos depictivos son, pues, señas complejas, muy diferentes de los signos del castellano. Como mostramos en esta tesis, los hablantes de LSP que aprenden castellano como L2 intentan reproducir en su interlengua los verbos depictivos mediante la secuencia de un verbo y una preposición o viceversa.

En lo que respecta al plano de la expresión, los signos de la LSP se pueden dividir en dos: no manuales y manuales. Los primeros consisten en gestos de la cara y movimientos del cuerpo. Los segundos, que muestran gran complejidad, combinan elementos de distintos parámetros. El primero de estos es

la configuración de la mano: las señas pueden presentar distintas formas de la mano, así como diferentes orientaciones. El segundo parámetro lo constituyen distintos movimientos de la mano, sea por la forma o por la dirección de los mismos. El último de los parámetros es la posición de la mano, que incluye el lugar en que se realiza la articulación, el plano con respecto al cuerpo, el punto de contacto, así como el tipo y el número de contactos (véase Raico 2016 y Rodríguez Mondoñedo 2017, para mayores detalles).

Para finalizar esta breve descripción de la LSP, subrayamos la diferencia entre la modalidad expresiva visuo-gestual de una lengua de señas y las modalidades expresivas del castellano: por un lado, el castellano es una lengua oral-auditiva y, por otro lado, esta lengua presenta un sistema de escritura que se percibe por la vista y se registra mediante movimientos de las manos. Aunque no resulta evidente para todas las personas, la forma de bilingüismo que resulta más natural para las personas sordas es la que involucra a la LSP como lengua materna y al castellano escrito como L2, en lugar de al castellano oral. El uso de la lengua oral, conocido como “oralismo”, demanda el dominio de una modalidad que no les resulta natural a las personas sordas por su discapacidad auditiva. Sin embargo, el aprendizaje del castellano escrito como L2 también conlleva gran dificultad para las personas sordas, toda vez que el castellano escrito es un sistema diseñado para representar una lengua oral, pero las personas sordas tienen que aprenderlo como una lengua en sí misma. Así, por ejemplo, deben aprender a asociar una palabra escrita como “mar” directamente con su significado, sin la asociación de las letras con los fonemas del castellano oral, los cuales, por obvias razones, no conocen. Esto obliga a que las personas sordas reconozcan cada palabra escrita del castellano como un signo gráfico unitario, una suerte de logograma, correspondiente a un signo de la LSP. Por esta razón, resulta tan importante utilizar la LSP como lengua de enseñanza del castellano como L2, como sostenemos en esta tesis.

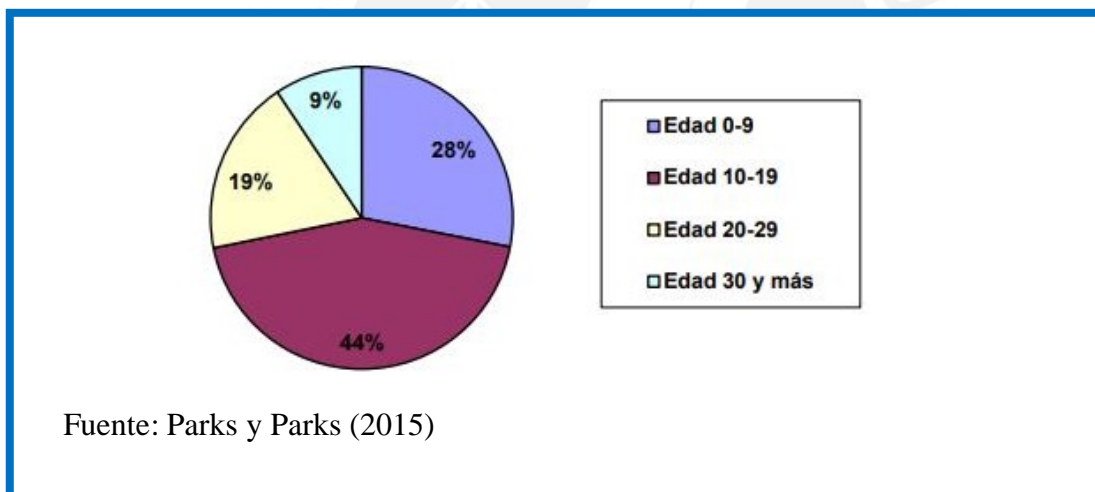
1.2 Situación sociolingüística de la comunidad sorda del Perú

De acuerdo con la Primera Encuesta Nacional Especializada sobre Discapacidad, realizada por el INEI en 2012, hay en el Perú un total de 532,209 personas sordas. En noviembre y diciembre del

2007, Elizabeth y Jason Parks realizaron en nuestro país una encuesta sociolingüística sobre el uso de la lengua de señas peruana en las comunidades de sordos. Visitaron las comunidades de personas sordas en las ciudades de Lima, Arequipa, Cusco, Trujillo, Chiclayo e Iquitos. Una de las conclusiones de esta investigación es que los niños sordos son expuestos tardíamente a la LSP, lo que reduce significativamente su acceso a la comunicación y la información.

En el gráfico 1, podemos observar que, de acuerdo con Parks y Parks (2015), solo un 9% de la muestra de sordos accede a la LSP entre los 0 y 9 años de edad. Lamentablemente, el 91% restante recién accede a la LSP en una edad posterior al periodo crítico¹ para la adquisición de la lengua.

Gráfico 1: Edad de aprendizaje de LSP de las personas sordas participantes en el cuestionario



Por su parte, la mayoría de niños sordos de la muestra recogida por Rodríguez Mondoñedo (2017) nacieron en hogares oyentes y la edad promedio a la que son expuestos a la LSP es de 6.41 años. Esta información fue recogida en entrevistas realizadas a personas sordas y está presentada en la tabla 1. Esta investigación recogió, además de lo explicado anteriormente, un vasto repertorio de historias en

¹ Período durante el cual un niño puede adquirir el lenguaje con facilidad, rapidez, perfección y sin instrucción. (Richards, y Schmidt, 2010, p.146)

LSP, las cuales se encuentran disponibles en el Repositorio de la PUCP, con el fin de que puedan servir para futuras investigaciones sobre la LSP.

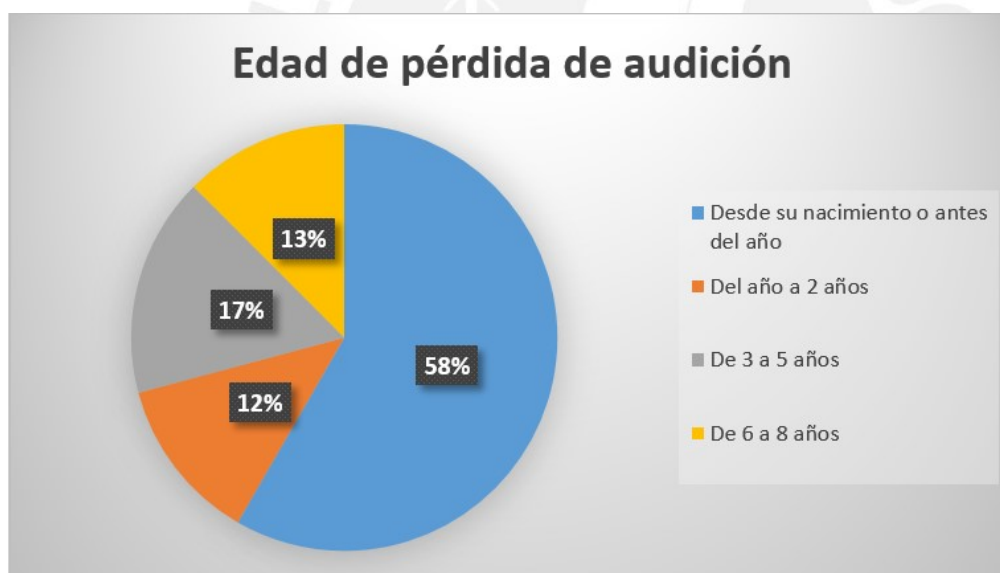


Tabla 1: Información general de informantes sordos de Lima, Perú

Participante	Sexo	Edad	Edad de pérdida de la audición	Edad de primera exposición LSP	Grado de instrucción	Padres sordos
1	F	14	Nacimiento	3 años	1ero secundaria	No
2	F	18	Nacimiento	Al nacer	5to secundaria	Ambos
3	M	42	3 años	17 años	6to primaria	No
4	F	22	4 años	7 años	5to secundaria	No
5	M	31	Nacimiento	Al nacer	3ero secundaria	Madre
6	M	20	Nacimiento	4 años	5to secundaria	No
7	M	20	8 años	8 años	3ero secundaria	No
8	M	35	Nacimiento	Al nacer	Universidad incompleta	Ambos
9	M	16	5 años	Al nacer	1ero secundaria	Ambos
10	F	21	Nacimiento	15 años	Instituto incompleto	No
11	M	27	Nacimiento	13 años	Cursando 5to secundaria	No
12	F	54	2 años	8 años	1ero secundaria	No
13	M	42	6 años	2 años	3ro primaria	Madre
14	F	20	Nacimiento	7 años	5to secundaria	No
15	F	32	11 meses	5 años	5to secundaria	No
16	F	19	Nacimiento	6 años	3ro secundaria	No
17	F	38	3 años	8 años	Primaria	No
18	M	42	2 años	7 años	1ero secundaria	No
19	M	19	2 años	15 años	4to secundaria	No
20	F	16	Nacimiento	2 años	3ro secundaria	Sí
21	M	34	6 años	7 años	Primaria y ahora estudiando secundaria	Sí
22	M	51	Nacimiento	8 años	4to secundaria	No
23	F	32	Nacimiento	9 años	5to secundaria	No
24	F	21	11 meses	3 años	5to secundaria	No

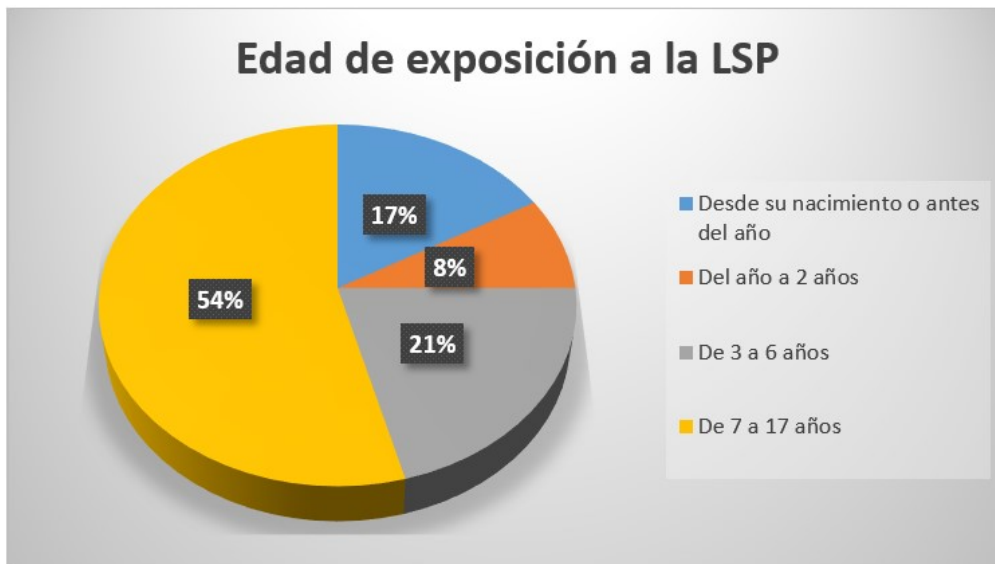
Los datos de la tabla 1 relativos a la edad de pérdida de la audición nos muestran que el 58% de los informantes nace sin la capacidad de audición o la pierde antes del año, lo que significa que no tienen ninguna oportunidad de adquirir la lengua oral de su comunidad. Esto mismo ocurre, aunque en menor medida, con los niños cuyas edades oscilan entre uno y cinco años, que conforman el 29% de los informantes (véase el gráfico 2). Como se sabe, no adquirir una lengua materna durante los primeros años de vida repercute negativamente en las posibilidades de socialización y de desarrollo cognitivo y educativo de las personas. (Fromkin et al. 1974; Hall 2017) Si trasladamos estos datos a la comunidad sorda en su totalidad, podemos hacernos una idea de la situación dramática que viven sus miembros si no adquieren, en lugar de la lengua oral, la LSP.

Gráfico 2: Edad de pérdida de la audición



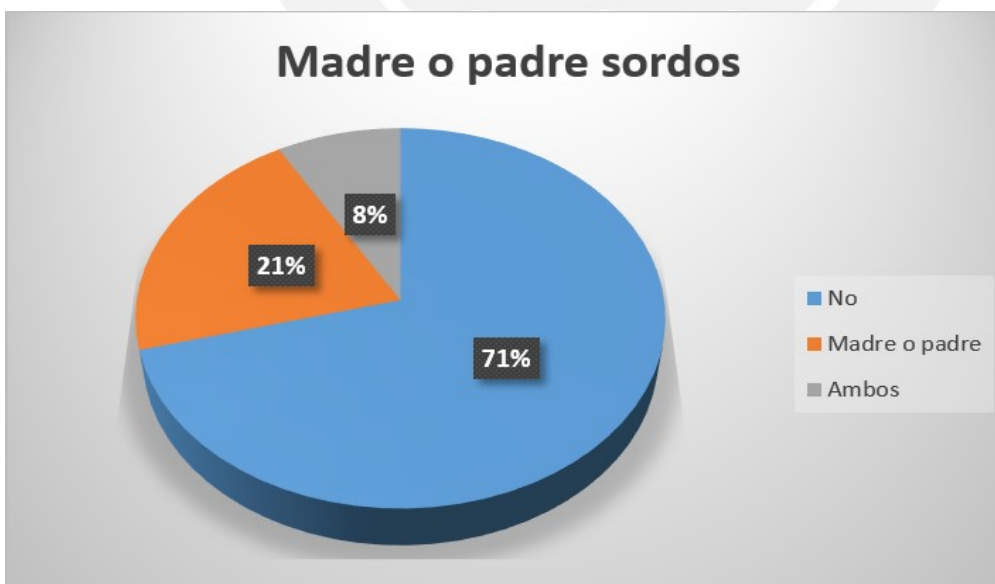
Esta información se complementa con la de la edad a la cual la persona sorda empieza a utilizar la LSP. Como podemos apreciar en el gráfico 3, el 54% de los niños sordos comienzan a producir y a comprender enunciados en la LSP solo a partir de los 7 años, edad bastante avanzada en comparación con la de los niños oyentes, quienes desde su nacimiento están expuestos a su lengua materna.

Gráfico 3: Edad de exposición a la LSP



Por otra parte, como podemos observar en el gráfico 4, el 71% de los informantes entrevistados viene de hogares donde los padres son oyentes, lo que significa que la LSP no está presente como lengua materna en el hogar. Esto obliga a que el niño tenga que adquirir la lengua cuya modalidad le resulta natural en la escuela u otros lugares donde se concentre la comunidad sorda.

Gráfico 4: Madre o padre sordos



Si bien la presente investigación no tiene como objetivo directo investigar estos temas, es importante resaltar la realidad que viven las personas que son miembros de la comunidad sorda peruana y que tiene un estrecho vínculo con los temas que más adelante explicaremos.

Ahora bien, la situación de la comunidad sorda en el Perú no es excepcional. Humphries et al. (2012) mencionan que aproximadamente el 96% de niños sordos nacen de padres oyentes, lo que aumenta el riesgo de exposición tardía a la lengua de señas. El nacer sordo en un hogar de oyentes es una gran desventaja para los niños, ya que los padres sordos, como lo explica Zwiebel (1987), suelen aceptar de manera inmediata a sus hijos sordos, a diferencia de los oyentes, a los cuales se les dificulta el proceso de aceptación.

Además, no es común la detección temprana de la sordera por falta de experiencia de los profesionales de la salud, quienes confunden los diagnósticos, lo que trae como consecuencia una pérdida de tiempo en la exposición de los niños sordos a la lengua de señas. En adición a esto, cuando el médico, finalmente, les da a los padres el diagnóstico de que su niño o niña no escucha, suele mal informarlos, dándoles la alternativa oralista como la única viable, completa y satisfactoria. Muchos médicos desconocen que las lenguas de señas son sistemas lingüísticos completos, que les permiten a los sordos una socialización y un desarrollo cognitivo plenos, y continúan aconsejando a los padres de niñas y niños sordos que estos solo hablen de manera oral. Afirman que, si los niños usan las señas, se acostumbrarán a ellas y dejarán de hablar de manera oral. Esto, como se sabe, es falso. Es más, se ha demostrado lo contrario: los niños sordos que han tenido acceso temprano a la lengua de señas han desarrollado, si así lo han deseado, la lengua oral, como una herramienta adicional sin problemas (Humphries et al. 2012).

Los profesionales de la salud que están en contacto con los niños sordos deben tomar conciencia del esfuerzo que les toma a estos el aprender a oralizar, puesto que, para una persona sorda, la producción del habla oral son solo movimientos del aparato fonador que no pueden asociar con ningún sonido, a diferencia de lo que ocurre con las personas oyentes. Las distintas configuraciones de las cavidades supraglóticas, acompañadas de la vibración de las cuerdas vocales, necesarias para articular las distintas vocales no producen ninguna impresión auditiva en las personas sordas. De manera similar, los movimientos de los órganos articulatorios necesarios para la producción de las consonantes no van acompañados del correlato sonoro que les da sentido para una persona oyente. Además, en realidad, como menciona Hall (2017), rara vez llegan a adquirir una lengua oral de manera satisfactoria si solamente oralizan. En consecuencia, el conocimiento limitado de la lengua oral no permite al niño sordo recibir la información de manera plena y natural. En cambio, la lengua de señas es adquirida con gran facilidad, así como todos los beneficios que ella conlleva.

Esta oposición que muchos profesionales de la salud presentan entre la lengua de señas y la lengua oral no tiene ninguna base científica, como lo menciona Hall (2017). Sin embargo, se continúa mal informando a los padres de familia, sin que se les expliquen las implicancias de no exponer a su hijo o hija desde una temprana edad a una lengua que, en el caso de los sordos, debe ser una lengua visogestual. Las lenguas orales no pueden ser aprendidas de manera plena, por más que la persona tenga algo de restos auditivos. Como lo indica el autor, durante el periodo crítico de adquisición de la lengua, el cerebro muestra una gran plasticidad y la adquisición tardía de una lengua afecta las estructuras neurolingüísticas, lo que genera un retraso en el desarrollo de la adquisición de la gramática de una L2 y, por ende, problemas de lectura en general.

Sobre este mismo tema de la adquisición temprana, Moeller (2006) comenta que los niños que han tenido acceso a su lengua antes de los once meses tienen un vocabulario más desarrollado y presentan

a los cinco años, más habilidades de razonamiento. La exposición tardía a la L1 afecta el desarrollo académico y la capacidad de entendimiento dentro de las aulas. La autora muestra otro factor sumamente importante en el desarrollo del niño sordo: los padres que se involucran en la educación de sus hijos aprendiendo lengua de señas logran una mejor comunicación con ellos y contribuyen a su progreso dentro de su vida escolar. Por su parte, Courtin (2000) menciona que el aprendizaje de la lengua de señas afecta positivamente la funcionalidad cognitiva. Entre las ventajas cognitivas señaladas por esta autora, se cuenta una mayor creatividad, un mejor manejo espacial, una mayor flexibilidad y una mejor memoria episódica.

Todos los autores que hemos mencionado concuerdan en que, cuando un niño sordo o una niña sorda tiene acceso temprano a la lengua de señas, tendrá un desarrollo cognitivo a la par de sus congéneres oyentes. Lamentablemente, esto aún no ocurre de manera general en nuestro país, por el desconocimiento de la importancia del dominio de la LSP. Todavía en el Perú se considera la sordera como un problema médico, como una discapacidad, y la LSP, como un conjunto improvisado de señas que desarrollan los sordos para dejarse entender. Es necesario extender la idea de que los sordos conforman una minoría lingüística y que la LSP es una lengua plena que permite el desarrollo cognitivo y la interacción social de los miembros de la comunidad sorda, del mismo modo que el castellano lo hace con respecto a los miembros de la comunidad oyente.

La comunidad sorda peruana, como las de otros países, tiene el derecho de recibir su educación en la LSP y de aprender el castellano escrito como L2. La razón por la cual contamos en nuestro país con un escaso número de profesionales sordos no se debe a una limitación de las personas sordas, sino a un ambiente institucional y social que no impulsa su desarrollo. El primer paso que hay que dar es a favor de la exposición temprana de las niñas y niños sordos a la LSP, lo cual les proporcionará la base necesaria para su desarrollo cognitivo y social. Luego, la escuela deberá ocuparse de su desarrollo

integral utilizando como lengua de enseñanza la LSP y garantizando, en ellas y ellos, el aprendizaje del español escrito como L2.

1.3 La situación de la enseñanza del castellano escrito a niños sordos peruanos

Sobre este tema en específico, no contamos con estudios ni investigaciones que describan exactamente lo que está sucediendo. Sin embargo, por la investigación realizada para el desarrollo de esta tesis, así como por conversaciones con profesores de diferentes instituciones dedicadas a la enseñanza de niños y jóvenes sordos, sabemos que el acceso tardío a la LSP constituye un gran problema que afecta la enseñanza del castellano como L2. La razón es que los maestros y maestras deben invertir mucho tiempo para el reforzamiento de la LSP con la finalidad de que esta lengua pueda servir como vehículo de enseñanza. Esto retrasa la enseñanza-aprendizaje del castellano escrito como L2, con la consecuente falta de dominio de esta lengua por parte del alumnado. A esto habría que sumarle la falta de buenos métodos didácticos, así como de docentes calificados para la enseñanza del castellano escrito como L2, lo que dificulta que los estudiantes logren un buen nivel de lectoescritura.

La única institución que tiene cubierto este frente en el Perú es la Institución Educativa EFATA, en donde los niños y jóvenes realmente viven en comunidad y desarrollando su lengua a tiempo completo, lo que les permite el aprendizaje del castellano escrito desde los primeros años. Gracias a esto, quienes terminan el colegio llegan a adquirir un nivel de lectoescritura tan bueno que les permite continuar sus estudios a nivel técnico. Sin embargo, la docente de dicha institución que entrevistamos para esta investigación menciona que los jóvenes, una vez que salen del colegio, no tienen un mantenimiento que les permita seguir aprendiendo y desarrollando el castellano escrito por lo que suelen estancarse al terminar sus estudios. Para esta fase, menciona la docente, resulta muy importante el apoyo de los padres como agentes de fomento a la lectoescritura.

En este capítulo, hemos presentado información sobre la LSP, en particular, sobre su estatus en el Perú y sobre algunas de sus características formales. También hemos intentado ofrecer una visión de la situación sociolingüística de la comunidad sorda en el Perú, poniendo énfasis en el gran desconocimiento que existe sobre la importancia de que las personas sordas aprendan a temprana edad la LSP por tratarse de una lengua cuya modalidad viso-gestual es la que resulta natural para los miembros de esta comunidad. Finalmente, hemos señalado cómo este mismo desconocimiento afecta también la enseñanza del castellano escrito a los estudiantes sordos en nuestro país.



CAPÍTULO 2

CONCEPTOS FUNDAMENTALES

Este capítulo presenta el marco teórico en que se basa la presente tesis. Dado que el interés central de nuestra investigación es comprender la manera en que los hablantes de LSP aprenden el castellano como L2, en la sección 2.1, se examina el fenómeno del bilingüismo en general y, en la sección 2.2, el del bilingüismo enfocado en la comunidad sorda. Asimismo, las secciones 2.3 y 2.4 discuten el tema de la adquisición y el aprendizaje de una L2 en general y en la comunidad sorda, respectivamente. Si bien el bilingüismo y la adquisición de una L2 conforman un continuo, hemos separado estos temas en diferentes secciones por una cuestión de orden. Por último, las secciones 2.5 y 2.6 abordan el tema de la educación bilingüe y la enseñanza de lenguas escritas a personas sordas.

2.1 El bilingüismo

Las personas sordas que hablan una lengua de señas y aprenden el sistema de escritura de una lengua oral no constituyen el ejemplo prototípico de persona bilingüe. La idea más común de una persona bilingüe es una que domina dos lenguas orales, por ejemplo, el quechua y el castellano o el inglés y el francés. De ahí la importancia de definir el término “bilingüismo” y examinar distintos tipos de bilingüe con el fin de caracterizar a los hablantes de LSP que aprenden castellano escrito como L2 que han actuado como colaboradores de la presente tesis. En esa línea, en esta sección intentamos aclarar preguntas como ¿Cuánto debe saber el hablante de ambas lenguas para considerarlo bilingüe? ¿Cómo podemos medir los niveles de conocimiento? ¿Nos referimos a lenguas solo orales? ¿Una persona tiene que dominar la lectoescritura de una lengua para ser considerada bilingüe con un nivel alto en el conocimiento de la misma?

Austin, Blume y Sánchez (2015) proporcionan información muy valiosa sobre el bilingüismo. En esta sección, presento algunas ideas de estas autoras con el fin de comprender el tipo de bilingüismo que alcanzan las personas sordas que conocen la LSP y aprenden el castellano escrito como su L2. De acuerdo con las autoras, Hamers y Blanc (2000) sostienen que el término “sociedad bilingüe” se puede utilizar para hacer referencia a una comunidad en donde están en contacto dos lenguas que son utilizadas sin ninguna restricción, dado que gran parte de los hablantes de la comunidad son bilingües. También mencionan que se suele hablar de un “individuo bilingüe” para hacer referencia a aquella persona que tiene acceso a más de un código lingüístico para su interacción social. En este caso, el uso de cada lengua dependerá de lo que marque o mande la sociedad en donde se encuentre. Haugen (1953), por su parte, afirma que, para considerar a una persona bilingüe, esta deberá de poder producir mensajes en la lengua en la que no es nativo. Por otro lado, Halliday, McKintosh y Stevens (1970) mencionan que el “verdadero bilingüe” será la persona que es capaz de utilizar sus lenguas de igual manera en diferentes actividades, sin que se percate de que está usando una y no la otra.

Así mismo, las autoras mencionan que los hablantes bilingües son, muchas veces, clasificados por su destreza al usar su lengua, ya sea hablándola, entendiéndola, leyéndola o escribiéndola. Thiery (1978:146) sostiene que “El verdadero bilingüe es la persona que es tomada como miembro de dos comunidades lingüísticas diferentes, poseedora del mismo nivel de aprendizaje de la parte social y cultural de las mismas” (traducción mía).

No debemos perder de vista que estas habilidades son variables en el tiempo. Grosjean (2008: 26) menciona que “la edad en que cada lengua es adquirida, cómo es adquirida, y el uso que se le dé a través de los años tiene un impacto en qué tan bien se conoce esa lengua, cómo es procesada y cómo el cerebro la almacena y cuál es su relación con ella” (traducción mía). Dentro del tema del bilingüismo, el término “proficiencia” se utiliza para hacer referencia tanto al conocimiento de la

estructura de la lengua —de su vocabulario y sus reglas gramaticales—como a la destreza que posee el hablante para su manejo en diferentes circunstancias y contextos sociales, así como su conocimiento de los diferentes registros de la lengua.

Austin, Blume y Sánchez (2015) ofrecen una tipificación de los bilingües basada en factores sociales/personales que resulta útil para comprender el fenómeno del bilingüismo. Los cuatro tipos que ellas presentan son los siguientes:

Grupo A: Niños que son bilingües desde el nacimiento, tienen un hogar en donde se usan dos lenguas o se usa una en casa y otra fuera de ella, como en el centro educativo o guardería o con otros miembros de la familia.

Grupo B: Bilingües tempranos, que aprenden su L2 poco después de su nacimiento ya sea dentro o fuera del hogar.

Grupo C: Adultos que aprenden una L2 y que la usan ya sea en su centro de labor, para estudiar o son intérpretes/traductores o ya sea que por sus actividades laborales tienen contacto con personas que tienen una lengua diferente a la suya.

Grupo D: Inmigrantes que aprenden una L2 para sobrevivir en el nuevo país donde echarán raíces o hablantes de una lengua minoritaria en su propio país de nacimiento y tienen que aprender la lengua dominante o mayoritaria.

Me parece pertinente que el Grupo D sea dividido en dos grupos en razón de que incluye dos poblaciones diferentes. A continuación, mi propuesta:

Grupo D: Inmigrantes que aprenden una L2 para sobrevivir en el nuevo país donde echarán raíces.

Grupo E: Hablantes de una lengua minoritaria en su propio país de nacimiento y tienen que aprender la lengua dominante mayoritaria.

Esta división me parece relevante ya que las personas que calzan en el Grupo E pueden considerarse como “extranjeros” en su propia tierra, situación que difiere, en alguna medida, de la de los inmigrantes, ya que, en algunos casos, estos pueden regresar a sus países de origen y terminar con esta situación, mientras que los “extranjeros” en su propia tierra viven en esta situación de manera permanente. Esta última es la situación de los miembros de la comunidad sorda que hablan la LSP. En el Perú, la lengua dominante mayoritaria es el castellano, de modo que esta es la lengua que tendrían que aprender para ser bilingües del tipo del Grupo E. Para la comunidad sorda, sin embargo, el asunto es más complejo porque las lenguas involucradas son de modalidades distintas: la LSP es una lengua visuo-gestual, es decir, una lengua en la que los mensajes son percibidos por el receptor con la vista y son producidos mediante gestos y movimientos de las manos y el cuerpo por el emisor, y el castellano es una lengua oral-auditiva, es decir, una lengua en la que los mensajes son percibidos por el receptor con el oído y son producidos mediante el aparato fonador por el emisor. En este caso, pues, la persona sorda tendría que aprender una lengua cuya modalidad no le es natural, lo que dificulta aún más su situación como bilingüe del tipo del Grupo E.

Las autoras ofrecen otra clasificación de los hablantes bilingües atendiendo a otros aspectos. Esta clasificación está basada en Wei (2007: 6-7) aunque, como mencionan, incorpora algunas ideas propias que a continuación detallamos:

I. De acuerdo con la competencia lingüística: depende de la cercanía al dominio de una determinada lengua en comparación con un hablante nativo. Los tipos se presentan ordenados de mayor a menor semejanza con el hablante nativo.

- a. **De acuerdo con la competencia bilingüe**
- i. **Bilingüe máximo/Bilingüe proficiente/Cercano al nativo:** encontramos a hablantes que tienen un manejo muy cercano al nativo de las dos o más lenguas de las que es usuario.
 - ii. **Bilingüe funcional:** es el hablante que puede utilizar las dos lenguas con máxima fluidez o sin ella, pero de manera que le permiten cumplir su cometido.
 - iii. **Bilingüe no proficiente:** la persona maneja la lengua un poco más que el nivel mínimo, pero se encuentra lejos del nivel de cercano al nativo.
 - iv. **Bilingüe incipiente:** es el hablante en los estadios tempranos del bilingüismo donde una lengua no está completamente desarrollada.
 - v. **Bilingüe mínimo:** el hablante solo conoce algunas palabras y frases en la L2.
- b. **De acuerdo con las habilidades lingüísticas:** basada en las cuatro habilidades básicas de la lengua: producción y comprensión de la lengua hablada, lectura y escritura.
- i. **Bilingüe productivo:** la persona no solo entiende las dos o más lenguas, sino que también las habla y, posiblemente, puede escribirlas.
 - ii. **Bilingüe receptivo / bilingüe asimétrico / bilingüe pasivo / semibilingüe:** la persona entiende la L2 en su forma hablada y/o escrita, pero no la habla o la escribe.
- c. **De acuerdo con el dominio de la lengua:** basada en cuál lengua el hablante conoce mejor, muchas veces coincide con aquella que utiliza más frecuentemente y en diferentes contextos.
- i. **Bilingüe equilibrado / ambilingüe / equilingüe / bilingüe simétrico:** es quien domina ambas lenguas por igual.
 - ii. **Bilingüe dominante / bilingüe desequilibrado:** el hablante tiene mayor proficiencia en una de las lenguas que en la otra.

- iii. **Semilingüe:** alguien que tiene conocimientos insuficientes de ambas o más lenguas. Este término fue usado en los primeros tiempos de investigación del bilingüismo; en estos tiempos, se cree que este tipo de bilingüe, realmente, no existe.
- d. **De acuerdo con el efecto que causa la L2 en la L1**
- i. **Bilingüe aditivo:** el hablante combina de manera enriquecedora y complementaria las lenguas que conoce.
- ii. **Bilingüe sustractivo:** el hablante adquiere su L2, a expensas de los conocimientos y habilidades adquiridas en su L1.
- e. **De acuerdo con la interferencia de la L1 en la L2:** el hablante sustituye patrones de la L2 por los usados en la L1.
- f. **De acuerdo con el desarrollo de la L2**
- i. **Bilingüe ascendente:** el hablante desarrolla su capacidad de uso de la L2 debido a un incremento en su uso o por aprendizaje específico.
- ii. **Bilingüe recesivo:** el hablante empieza a presentar dificultades en comprender o expresarse con comodidad en la L2 debido a su menor uso.

II. De acuerdo con la clase de input proveniente del entorno:

- i. **Bilingüe natural / bilingüe primario:** persona que no ha tenido ninguna enseñanza específica de las lenguas, habiéndolas aprendido por exposición.
- ii. **Bilingüe secundario:** persona cuya L2 ha sido aprendida vía la enseñanza explícita.

Siguiendo esta última clasificación, en lo que respecta a su competencia lingüística, la mayor parte de los miembros de la comunidad sorda en el Perú son bilingües incipientes o mínimos, puesto que su conocimiento del castellano escrito como L2 es muy pobre. En este sentido, también son bilingües desequilibrados y, lamentablemente, en muchos casos, clasificables como semilingües por el poco dominio de la LSP. Como trato de mostrar en esta tesis, el uso del castellano escrito por parte de los hablantes de LSP muestra casos de interferencia de la L1 en la L2.

Por otro lado, en lo que respecta a la clase de *input* proveniente del entorno, los miembros de la comunidad sorda son bilingües secundarios ya que la L2, en nuestro caso, el castellano escrito, necesariamente es aprendida mediante enseñanza explícita. Dado que, en el caso de las personas sordas, la lengua escrita tiene que ser enseñada sin que ellas tengan experiencia previa con la lengua oral correspondiente, resulta fundamental que los maestros y maestras conozcan el historial de cada persona para tener en claro su tipo y grado de bilingüismo, con el fin poder ofrecerle el apoyo que necesite según el nivel de conocimiento que tenga de las lenguas que usa. Como se muestra en esta tesis, si bien el aprendizaje del castellano escrito por parte de las personas sordas no se basa en el conocimiento del castellano oral, sí existe una correlación entre el grado de dominio de la LSP y el del castellano escrito, de manera que los bilingües que presentan una mayor proficiencia en LSP también lo hacen en el castellano escrito, lo que muestra la importancia de la exposición temprana a la LSP para el mayor desarrollo cognitivo.

2.2 El bilingüismo en las comunidades sordas

Plaza-Pust (2016) estudia el contacto entre la lengua de señas y la lengua escrita y explica, citando a Paradis *et al.* (2011), que lo que ocurre con el bilingüismo en la población sorda no encaja fácilmente con las investigaciones tradicionales. En muchas de estas investigaciones, se usa el criterio de la edad de adquisición de la L2 para la clasificación de los bilingües: (1) bilingüe expuesto desde su

nacimiento a las dos lenguas, (2) niño expuesto a la L2 después de los tres años de edad y (3) joven/adulto que es expuesto a su L2. Como vimos en la sección anterior, la comunidad sorda pertenecería a un grupo diferente de la clasificación hecha para los oyentes (Grupo E): hablantes de una lengua minoritaria en su propio país de nacimiento (la LSP) que tienen que aprender la lengua dominante mayoritaria (el castellano escrito). Esta situación dista mucho de la vivida por los bilingües oyentes porque la L2 para los miembros de la comunidad sorda presenta una modalidad diferente de su L1, lo cual obliga a que el aprendizaje de la L2 sea en instituciones formales a las cuales se accede cuando los aprendices cuentan con edades superiores a los 5 años.

Por otro lado, Claros (2005) define como “idioma natural” al idioma que el niño está mejor equipado para adquirir, que, en el caso de los niños sordos, es la lengua de señas. Citando a Cummins (1986), Claros explica que la adquisición temprana y el desarrollo pleno de la lengua de señas son muy importantes para que la niña sorda o el niño sordo pueda transferir el conocimiento de su L1 durante el proceso de adquisición de su segundo idioma. Por esta razón, es importante que la persona sorda use su sentido más desarrollado para la adquisición de su L1, a la misma edad que cualquier niño oyente está aprendiendo la suya.

En los casos de bilingüismo de lenguas orales, estamos hablando de lenguas que tienen la misma modalidad, ya que ambas se generan de manera oral y su recepción es auditiva. La comunidad sorda es un caso muy particular de bilingüismo, ya que la lengua de señas es de modalidad gestual y visual y la lengua meta es una lengua escrita que corresponde a una lengua de modalidad oral y auditiva. La dificultad para el aprendizaje de una lengua escrita como el castellano por parte de una persona sorda es mucho mayor que para un hablante de castellano, porque, para este, las letras y las palabras escritas corresponden a los fonemas y unidades léxicas que ya conoce. Para la persona sorda, las letras y palabras ortográficas son solo representaciones gráficas cuyo significado tiene que aprender, por

decirlo así, sin pasar por su forma sonora, la cual, evidentemente, desconoce. De esta manera, las palabras escritas son, para las personas sordas, unidades que debe asociar, como un todo, a signos de la LSP.

Si bien hay formas de lengua de señas escrita, como el *Sign writing*, Guimares et. al (2014) explican que se trata de un sistema que utiliza símbolos para representar los componentes de los signos de la lengua de señas, como la posición de las manos, los movimientos de las señas y las expresiones faciales. El *Sign writing* es una lista de símbolos que se pueden utilizar para escribir cualquier lengua de señas, pero no tiene mayor relación con la representación gráfica de las lenguas orales. Además, es un sistema complejo que la mayor parte de la comunidad sorda desconoce, por lo que, en realidad, la primera vez que una niña o un niño sordo estén frente a una modalidad escrita será la de una lengua que le es extraña.

Otra dificultad para el aprendizaje de una lengua escrita como L2 es la que señala Dotter (2008). De acuerdo con este autor, la comunidad sorda, en su mayoría, tiene muy poca instrucción en la estructura y gramática de la lengua de señas que usa, lo que genera una dificultad al momento de aprender una L2, en este caso, de manera escrita. Asimismo, menciona que, si la enseñanza de la L1 está limitada en calidad y extensión, esto afectará el aprendizaje de la L2.

Como hemos visto, para el caso de la comunidad sorda, el proceso de la adquisición de la lectoescritura es el equivalente a la adquisición de una L2. Sobre este tema, Claros (2005) afirma lo siguiente:

Debemos de reconocer que el desarrollo de la lectoescritura en los sordos no es simplemente la adquisición de la forma escrita de su primer idioma como es el caso de los niños oyentes, sino *la adquisición de un segundo idioma*, lengua que tiene una forma escrita. O por lo menos, la forma escrita de un idioma que no es su idioma natural (p. 97).

Un claro ejemplo de esta dificultad es presentado por Lissi et al. (2001), quienes hacen referencia a los resultados de un estudio de comprensión lectora realizado por Miranda (1997) en Chile que son desalentadores, ya que los niños sordos evaluados, quienes cursaban el 5° o 6° grado básico (equivalente a primaria), presentan un claro retraso en la lectura en comparación a lo esperado para su edad; incluso, un gran número de ellos estaría en condiciones de analfabetismo. Por su parte, Luckner et al. (2005) comentan que, para la mayoría de estudiantes sordos usuarios de la lengua de señas americana, el proceso de aprendizaje de la lectoescritura resulta ser un proceso tormentoso, frustrante y lento. Los autores sostienen que las personas sordas padecen grandes dificultades para llegar a ser lectores y escritores fluidos.

2.3 Adquisición y aprendizaje de una L2

Suele hacerse una distinción entre adquisición y aprendizaje de una L2. El primer término caracteriza el proceso natural de desarrollo de una lengua gracias a la exposición a la misma. El segundo se refiere al proceso de apropiación de una lengua gracias a la enseñanza formal. La adquisición de una lengua suele ser un proceso que no involucra la conciencia del hablante, mientras que el aprendizaje requiere típicamente que este comprenda de manera consciente la estructura y el funcionamiento de la lengua.

Las corrientes innatistas proponen la existencia de un dispositivo biológico específico para el desarrollo del lenguaje al que llaman “gramática universal” (GU, en adelante). De acuerdo con esta propuesta, para el proceso de desarrollo de una L2, el hablante puede tener acceso a la GU o haberlo perdido por haber sobrepasado en edad el llamado “periodo crítico”. En este último caso, desarrollar una L2 sería materia exclusiva de un proceso de *aprendizaje*. Si todavía el hablante tiene acceso a la GU, existen dos posibilidades:

- El acceso a la GU no ha sufrido mella con el periodo crítico y es, por consiguiente, total.
- El acceso a la GU ocurre, mas no es total, sino parcial, mediado en gran parte por los parámetros fijados al adquirir la lengua materna y estrategias generales de aprendizaje.

Austin, Blume y Sánchez (2015) sostienen que la hipótesis del periodo crítico para la adquisición de una lengua fue introducida por Penfield (1963) y Penfield y Roberts (1959), a partir de la observación de que los niños adquieren con mayor facilidad las lenguas que los adultos. Su explicación es que esto se debe a que sus cerebros tienen más plasticidad, la cual se va perdiendo con la edad, haciéndose más rígido a partir de los nueve años. Las autoras también mencionan que Lenneberg (1967) propone que hay un periodo de maduración del organismo humano que ocurre desde los dos años hasta la pubertad. Durante esta etapa, puede ocurrir la adquisición de lenguas, pero, después de este periodo, esto no es posible. El autor basa sus propuestas en las observaciones realizadas en la recuperación de la lengua en niños con daños cerebrales, resultados que fueron comparados con los de la recuperación de adultos.

Ahora bien, nuestro foco de interés es el proceso de aprendizaje de una L2. Como señala Muntzel (1995), el aprendizaje de una L2 es un proceso que exige un esfuerzo más grande que la adquisición de la lengua materna y que, por lo general, da como resultado un manejo de la L2 aprendida menor que el que muestra un hablante nativo. El aprendizaje de una L2 consiste en la construcción paulatina del conocimiento lingüístico. Esta construcción ocurre en diferentes estadios que se manifiestan en la evolución de la manera de hablar de los aprendices de la L2. Este desarrollo se caracteriza por el dominio de gramáticas internas o sistemas de transición conocidos de manera global como la “interlengua” de los aprendices bilingües (Selinker 1972, citado en Muntzel (1995)).

Uno de los ingredientes fundamentales con los que cuenta el aprendiz para la construcción de su interlengua es la gramática mental de su L1. Esta sirve de base para la organización de los datos lingüísticos que recibe. Como podemos observar, según lo dice Selinker (1972), las gramáticas sucesivas que conforman la interlengua no tienen la misma forma que la gramática del hablante nativo de la lengua meta. En realidad, son sistemas únicos, diferentes de las gramáticas de la primera y segunda lenguas que se suceden conforme ocurre el proceso que tiene como objetivo final la adquisición de la L2. La producción de enunciados en la L2 está gobernada por un sistema de reglas abstractas entre las que se encuentran algunas reglas de la L1 que han sido transferidas a la interlengua, reglas de la L2 que han sido aprendidas o adquiridas y reglas que el hablante crea, las cuales no coinciden ni con las de la L1 ni con las de la L2. En este complejo proceso, se despliegan procesos cognitivos como la formulación, el examen y la generalización de hipótesis, lo que, muchas veces, lleva a la sobregeneralización que se suele observar en el habla de los aprendices de una L2, como podemos observar, en el siguiente ejemplo que ofrece Liu (2012):

(1) Quiero mejorar la idioma

Esto ocurre porque, generalmente, los sustantivos que terminan en “a” son femeninos en castellano y deberían estar precedidos por el artículo *la*. En este caso, sin embargo, el sustantivo *idioma* es masculino y, por hipergeneralización, el aprendiz utiliza el artículo *la*, extendiendo la regla a este caso que no se ajusta a la generalidad.

Estos procesos no se dan de manera uniforme en todos los aprendices, sino que dependen de variables como la edad, la disponibilidad del *input* de la L2, la motivación, el conocimiento de otras lenguas, entre otras.

Los enunciados producidos por aprendices de L2 resultan de la aplicación de algunas estrategias características del proceso de aprendizaje. Torras (1994) se ocupa de una de ellas: la simplificación. De acuerdo con esta autora, la simplificación ocurre porque el aprendiz necesita reducir la complejidad de lo que debe realizar, limitándose a las formas que le son más fáciles de producir y con las que le es posible la comunicación con sus interlocutores. Esto lo realiza utilizando oraciones simples, con las cuales creará así relatos medianamente extensos, ya que se le hace complicada la utilización de oraciones más complejas.

A modo de ejemplo, se pueden ver los siguientes datos de hispanohablantes que aprenden inglés (Torras 1994: 52):

(2) *this children are preparing a the food*

Este / niños /están /preparando / una / la / comida

Estos niños están preparando la comida

(3) *Here they are they are see the map / the dog tries to to to eat the food*

Aquí / ellos / están / ellos / están / ver / el / mapa // El / perro / trata / de / de / comer / la / comida

Aquí están tratando de ver el mapa / El perro trata de comer la comida.

(4) *the children are going to the country*

Los / niños / están / yendo / a / el / campo

Los niños están yendo al campo

(5) *here they are going to take the food / the dog leave for the basket*

Aquí / ellos / están / yendo / a / tomar / la / comida // El / perro / salir / por / la / canasta

Aquí van a tomar la comida / El perro sale por la canasta

(6) *there isn't the food / the dog has eat the food*

Allí / es-no / la / comida // El / perro / ha / comer / la / comida

No hay la comida / El perro ha comido la comida.

Otra de las estrategias es la transferencia. Zanon (1988) nos dice que esta ocurre al utilizarse las elecciones lingüísticas ya establecidas en la L1 al momento de producir un enunciado en la L2, a pesar de que el mismo concepto no se expresa en la L2 como en la L1. Por ejemplo, una persona que tiene como lengua materna el castellano expresa la noción de edad usando el verbo *tener*: 'tengo 17 años'. Al momento de querer expresar la misma información en inglés, puede transferir esta estructura a la L2 produciendo 'I have 17', en lugar de decir 'I am 17', con el verbo 'to be' 'ser/estar', como se hace en inglés.

La sobrerregularización, como lo explica Vera (2000), es otra estrategia característica del aprendizaje de una L2, que consiste en extender el uso de una regla a contextos similares, pero no usuales en la lengua meta. Como ejemplo, tenemos el que mencionan Moya *et al* (2004) a propósito del inglés. En dicha lengua, se tiene como marcador regular de plural al sufijo '-s', así como el uso de algunos plurales irregulares como 'men'. Se da la sobrerregularización cuando la regla del plural regular se aplica también a los sustantivos que exigen otro tipo de marcador de plural como 'man', produciendo 'mans'.

Por otro lado, Yaques (2017) presenta cuatro fases del desarrollo de la interlengua, de acuerdo con la propuesta de Brown (2000). La primera fase es la etapa de los errores aleatorios, caracterizada porque el aprendiz no muestra seguridad ni certeza con respecto a las reglas de la gramática de la L2. El aprendiz, sin embargo, ya intuye que existen reglas gramaticales que deben ser aplicadas al hablar. La segunda fase es la etapa emergente, en la cual el aprendiz ya ha discernido e interiorizado algunas reglas de la interlengua. Es un periodo en el que se puede observar un mejor desempeño en la interlengua, aunque aún el aprendiz opta por evitar algunos temas o por abandonar situaciones en las que presenta alguna dificultad comunicativa. La etapa sistemática es la tercera fase del desarrollo de la interlengua. En esta fase, el aprendiz ya puede autocorregirse y su interlengua presenta una mejor estructura en comparación con las etapas anteriores. Aunque ya ha interiorizado algunas de las reglas, no todas coinciden exactamente con las de los hablantes nativos. Finalmente, la cuarta fase es la etapa de estabilización, en la que el aprendiz muestra un alto nivel de competencia. En esta etapa, se observa una mayor autocorrección de algunos errores, pero todavía persisten algunos errores de etapas previas.

Finalmente, una característica muy común del proceso de aprendizaje de una L2 es que el dominio de la L2 no suele alcanzar el grado que se observa en los hablantes nativos. Este fenómeno recibe el nombre de “fossilización” y se dice que el aprendizaje de la L2 se fossiliza en algún punto. Así pues, por lo general, el aprendiz no logra superar la etapa de la interlengua para pasar a la adquisición plena de su L2; su interlengua se queda, por decirlo así, estancada en su desarrollo. Si las necesidades cognitivas o comunicativas del aprendiz se ven satisfechas con el nivel de dominio alcanzado en la L2, el aprendizaje cesa. Por el contrario, si el aprendiz se ve motivado por continuar en su proceso de aprendizaje, puede superar las etapas alcanzadas y seguir aproximándose al dominio de la lengua de un hablante nativo.

2.4 Adquisición de la lengua de señas y aprendizaje de la L2 en la comunidad sorda ²

Como vimos antes, se suele distinguir entre la adquisición y el aprendizaje de una lengua. La adquisición es un proceso por el cual se incorpora naturalmente un sistema lingüístico, mientras que el aprendizaje necesita de planificación, esfuerzo y actuación educativa (Marchesi 1987). La adquisición de la lengua de señas para los niños sordos, nos explican Vernon y Andrews (1990), es un proceso que se da de manera natural y sin una enseñanza sistemática, siempre y cuando el niño interactúe con sus pares sordos desde una edad temprana. El conocimiento de una lengua les permite desarrollar de manera más natural las habilidades cognitivas, interpersonales y afectivas propias de las distintas fases de su desarrollo. Se ha podido observar que, en estos casos, el desarrollo del lenguaje del niño sordo pasaría por similares etapas al de los niños oyentes, quienes estarían adquiriendo la lengua oral que utiliza su comunidad.

Otra información relevante es que el 90% de niños sordos nace de padres oyentes, según comenta Marchesi (1987). En estos casos, la mayoría de los padres no aprende ni utiliza con su hijo la lengua de señas, debido a que no tienen la oportunidad de aprenderla o por el temor a que interfiera en el aprendizaje de la lengua oral. En este caso, el 10%, el porcentaje de niños sordos que son hijos de padres sordos, tienen la oportunidad de adquirir de manera natural la lengua de señas desde que nacen, por lo que alcanzan un superior dominio de esta lengua.

De igual parecer es Plaza-Pust (2016). Esta autora sostiene que, debido a que la mayoría de los niños sordos nacen en familias de padres oyentes, no gozan de la exposición temprana a la lengua de señas. Además, como en otros grupos lingüísticos minoritarios, la lengua de señas no solo es considerada como medio de comunicación, sino que también es valorada como un símbolo de identificación social: quien habla la lengua forma parte o pertenece a la comunidad.

² Esta sección está basada en el artículo de Lissi et al (2001)

Por su parte, Gárate (2012) afirma que la demora en la adquisición de una L1 afecta al desarrollo cognitivo de una persona y en consecuencia afecta sus logros académicos. En el caso de las personas sordas, el acceso temprano a la lengua de señas les brinda el soporte necesario para el aprendizaje de la literacidad, que, en su caso, es también su L2.

En lo que respecta al aprendizaje de la L2 para las niñas y niños sordos, como señala Ortiz (2018), el castellano es una lengua completamente desconocida para ellos, la cual tiene una estructura diferente de la lengua de señas que usan. Además, ignoran la función de los signos de la escritura, pues no han tenido experiencia previa con ellos, ya que la lengua de señas no tiene en nuestro medio un sistema de escritura difundido. Esto contrasta fuertemente con la experiencia de la mayoría de niñas y niños de entornos oyentes, quienes, si bien no entienden la utilidad de lo escrito, han visto a sus padres darles importancia a diversos materiales escritos, lo que debe despertar en ellas y ellos curiosidad por poder entenderlos también.

Un asunto muy importante que menciona Halliday (1978) es que el niño o niña es un agente activo en la construcción de su sistema lingüístico, que no se limita a imitar el lenguaje del adulto, sino que formula hipótesis sobre sus reglas y las aplica. Para poder construir mentalmente su sistema lingüístico, los niños y niñas necesitan un ambiente muy rico en estímulos lingüísticos; de ahí la importancia de que los modelos de las lenguas por aprender sean claros, completos y accesibles. Esta es una idea muy interesante que no hay que perder de vista.

Otra consideración que se debe tener en cuenta es que los niños nacidos en entornos sordos desarrollan un alto nivel de competencia en su lengua natural, la lengua de señas, lo cual hace posible que lleguen a alcanzar niveles semejantes de competencia en la L2, la lengua escrita de la comunidad mayoritaria.

Ortiz (2018) afirma que, si un niño de comunidades minoritarias, en un estadio temprano de su desarrollo, no recibe el apoyo requerido en su L1, carecerá de una base adecuada para aprender una L2. El efecto de esto es visto como casos de semilingüismo o doble semilingüismo, en los cuales el aprendiz no llega a tener competencia ni en su primera ni en su segunda lengua. Esto ocurre así porque la L1 proporciona conocimientos a nivel de metacognición y ofrece una base de comunicación que le será útil para intercambiar ideas y hacer inferencias.

En efecto, para los miembros de la comunidad sorda, el español escrito se adquiere de la misma manera que se aprende una lengua extranjera. Por ello, para su enseñanza se deberá utilizar una metodología distinta de la utilizada para enseñar a leer y escribir a niños oyentes que conocen la lengua en su forma oral. Esto es sumamente importante, ya que marca una diferencia fundamental: el niño oyente descubre la relación entre las grafías escritas y la lengua que ya habla, mientras que el niño sordo tiene que entender que la secuencia de letras que conforman una palabra ortográfica tiene un significado y tiene que hacerlo a través de asociar la palabra ortográfica con su traducción a la lengua que el utiliza, que es la lengua de señas.

2.5 Educación bilingüe y la comunidad sorda

El maestro o maestra debe ser consciente del grupo tan heterogéneo que enfrenta al momento de impartir una educación bilingüe para niñas y niños sordos, ya que es más que seguro que tendrá un grupo muy variado en cuanto a edad de exposición a la lengua de señas. Muchos de ellos llegarán a las escuelas con un nivel muy bajo o casi nulo de lengua de señas. Esto ocurre porque se insiste en los programas oralistas, los cuales son recomendados por los profesionales de la salud, quienes no tienen conocimiento de la afectación que provoca que un niño no adquiera su lengua natural lo más temprano posible. Lamentablemente, el uso de la lengua de señas es el último recurso al cual recurren los padres oyentes una vez que comprueban que los programas de enseñanza oralista no tienen ningún

efecto positivo en sus niños. Plaza-Pust (2016) afirma que, como consecuencia de este desconocimiento por parte de médicos y padres de familia, muchos niños sordos nunca tendrán la posibilidad de desarrollar la lengua de señas como su lengua materna, debido a que su facultad del lenguaje no se ha desarrollado de manera apropiada durante los periodos óptimos para la adquisición de la lengua. Como consecuencia de esto, el aprendizaje de la L2 también se verá fuertemente limitado.

Otra situación problemática para la adquisición plena de la lengua de señas por parte de las personas sordas es, de acuerdo con Plaza-Pust (2016), la creación de programas en donde los niños sordos van a escuelas regulares y toman las clases con el apoyo de un intérprete de lengua de señas. En este tipo de educación, se le pide al alumno que aprenda la lengua de señas, al mismo tiempo que la usa para aprender los contenidos de la clase, recibiendo el *input* lingüístico, en la mayoría de los casos, de un hablante no nativo de la lengua de señas. Por ser, en la mayoría de los casos, hijos de padres oyentes, los programas también promueven que los padres aprendan lengua de señas, para que, de esta manera, el niño sordo pueda hacer uso de su lengua en todos los ámbitos de su vida, recibiendo el *input* adecuado para desarrollar su lengua de manera natural. Lo ideal para el desarrollo social, lingüístico y cognitivo, sin embargo, sería que la formación escolar se realizara en una escuela en la que todos los profesores y estudiantes manejaran la lengua de señas.

Siguiendo con estas ideas, Claros (2005) sostiene que los estudiantes deben tener acceso a los dos idiomas a través de toda su experiencia educativa. Si todos los estudiantes saben lengua de señas, pueden desarrollarse cognitivamente y lingüísticamente usándola y, como desconocen la lengua escrita del grupo mayoritario, esta puede ser incorporada como L2, hasta que alcancen un bilingüismo que les permita avanzar en el nivel académico. La autora explica que se puede predecir que los estudiantes podrían demorar por lo menos cinco años en alcanzar el nivel de bilingüismo señalado. Asimismo,

recalca que un modelo bilingüe fuerte (aditivo) es el que da a ambas lenguas el mismo estatus dentro del proceso educativo, dándoles igual importancia. El sistema educativo debe ofrecer oportunidades de desarrollo lingüístico en los dos idiomas, en este caso, la lengua de señas y la lengua escrita de la mayoría, así como también, debe valorar la identidad de la comunidad sorda y su herencia lingüística y cultural. Se debe señalar que el propósito de la adquisición y desarrollo de ambas lenguas es poder participar en una sociedad diglósica.

2.6 La enseñanza de una lengua oral escrita como L2 para la comunidad sorda

2.6.1 Los retos de los alumnos sordos

Para explicar esta parte, hemos tomado el artículo de Lissi et al. (2001), en el cual encontramos que el saber escribir y leer es una herramienta muy importante que nos permite comunicarnos y acceder a información que se encuentra de manera escrita. Estas herramientas son más importantes en el caso de las personas sordas. A ellos la lectoescritura les servirá como herramienta de comunicación con la comunidad oyente y les permitirá, así, participar eficientemente en el ámbito social, laboral y educativo. Las personas sordas presentan dificultades y desafíos particulares al aprender la escritura del idioma de la comunidad oyente de su entorno. Esto se hace evidente en los bajos niveles lectores de los adultos sordos, según lo menciona Paul (1998). Esta situación es crítica, ya que, para los miembros de la comunidad sorda, después de la lengua de señas, la lengua escrita es el medio que les permitirá obtener información de lo que ocurre en su entorno inmediato y más lejano. La lectura es un medio por el cual el individuo puede recibir información a través de diarios y revistas, de programas y videos subtítulos, y puede tener acceso a otros aspectos artísticos y culturales a través de la literatura. Además, en estos tiempos, en los que la tecnología está al alcance de la gran mayoría, puede acceder a Internet y, gracias al correo electrónico o a los *chats*, puede, no solo recibir información, sino también producirla y enviarla (Lissi y Schallert (1998)).

Distintos estudios que se han realizado en varios países, según lo reporta Allen (1986), han dejado constancia de que los niños sordos enfrentan grandes dificultades para el aprendizaje de la lectoescritura en general. Gran parte de las investigaciones en el campo de la sordera, como las de Limbrick (1991), Moores (1987) y Paul (1998), mencionadas por la autora, están de acuerdo en que los alumnos sordos alcanzan niveles lectores muy por debajo del de sus pares oyentes en los distintos tipos de programas educativos. Las investigaciones realizadas por Allen (1986), Skliar, Massone y Veinberg (1995), Marchesi (1987) y Marschark (1993), las cuales son mencionadas por la autora, muestran que el nivel lector de personas sordas de dieciocho años o más equivale a un 3° o 4° básico (equivalente a primaria en nuestro país) en personas oyentes y que, en general, la comprensión lectora es deficiente y mejora poco con el transcurso de los años. Otro dato muy importante que arroja la investigación llevada a cabo por Marschark (1993) es que el 30% de las personas sordas que asisten a la escuela la abandonan en calidad de iletrados; esta cifra es bastante elevada si se compara con el 1% de los oyentes.

A partir de lo visto se puede concluir que el déficit que presentan los niños sordos no está asociado solamente con el tipo de enseñanza impartido, sino que el problema radica también, según lo expone Marchesi (1987), en la tardía exposición que sufren los niños sordos a su lengua natural, la lengua de señas.

Asimismo, según las investigaciones de Marschark (1993) y Marchesi (1987), existen claras diferencias entre los padres sordos y oyentes en cuanto a las expectativas de desarrollo de sus hijos: los padres oyentes de hijos sordos tienen, a lo más, una expectativa de logro de 4° básico de enseñanza regular. Otro resultado interesante que podemos observar en Marschark (1993) es que el uso de la lengua de señas en clase redundaba positivamente en el aprendizaje de la lectura. Es notable que este factor resulta más determinante aun que el tener padres sordos. La investigación realizada por

Charrow y Fletcher (1974) nos muestra que las personas sordas que usan la lengua de señas tienen un mejor desempeño en vocabulario, interpretación de un párrafo y estructura lingüística que las personas sordas que no tuvieron la lengua de señas como lengua materna. Del mismo modo, los sordos que adquirieron desde pequeños lengua de señas presentan más vocabulario y mayor comprensión lectora, datos que revela Marchesi (1987).

Como vemos, el acceso temprano a la lengua de señas trae muchos beneficios para los niños sordos en muchos niveles y vemos que el conocimiento del vocabulario se ve muy favorecido cuando se tiene el apoyo de las señas en la palabra que se está aprendiendo, como arrojó la investigación de Schirmer (2000). A su vez, se distingue que el aprendizaje de la palabra presentada de manera aislada, fuera de un contexto, se hace más difícil. En varias ocasiones, los niños sordos pueden llegar a comprender un párrafo, a pesar de tener palabras que aún no conozcan. Las investigaciones de Paul (1998) y Paul y Gustafson (1991), como señalan Lissi *et al* (2001), nos dejan ver que los sordos tienen un déficit en el lenguaje expresivo, tanto en el uso de la lengua de señas como en el lenguaje oral, y también se presenta este déficit en lo que corresponde a la lengua escrita.

En lo que se refiere a las habilidades sintácticas en el castellano escrito, según la investigación de Lillo-Martin, Hanson y Smith (1992), los sordos, en promedio, muestran marcadas deficiencias comparadas con los oyentes. Esta deficiencia puede verse compensada si el niño sordo tiene un temprano acceso al lenguaje de signos por medio de sus padres sordos. Así como en el caso del aprendizaje del vocabulario, el desarrollo sintáctico, según Paul (1998), es mayor en un ambiente en el que el niño sordo está expuesto a la lengua de señas como a la lengua escrita, sin importar si sus padres sean o no sordos.

Los resultados de investigaciones realizadas entre los años 1950 y 1960, como lo reporta Marchesi (1987), nos indican que la escritura de los sordos muestra frases más simples y cortas que las de los oyentes, así como errores en estructura gramatical. Asimismo, su escritura muestra más palabras de contenido, como nombres y verbos, y no tanto palabras funcionales, como artículos, preposiciones o conjunciones.

En cuanto al dominio de la estructura morfosintáctica, las personas sordas desarrollan espontáneamente una gramática parcialmente diferente a la de los oyentes, según Silvestre y Laborda (1998). Este estudio nos muestra que los errores cometidos por sordos y oyentes a una edad temprana son similares, pero, posteriormente, dependiendo de la enseñanza recibida, los alumnos sordos se estancan en su aprendizaje.

En la investigación que Taylor realizó en 1969, mencionada por Marchesi (1987), se encontró que los alumnos sordos que tenían hasta dieciséis años mostraban en sus producciones escritas grandes diferencias en relación a la gramática del inglés. Si bien se podía observar el dominio que poseían de la estructura sujeto-verbo-predicado, tenían muchos problemas con los determinantes y los verbos auxiliares, y les era difícil usar frases con relativos, incluir nominales y complementos y usar estructuras más complejas, como se puede observar en las investigaciones realizadas por Silvestre y Valero (1995) y Marchesi (1987). Según este último, también se puede apreciar que, para los alumnos sordos, es más fácil extraer el significado del texto si se recurre a reglas de la lengua de señas y se aplican a los textos en español, situación que ha sido la base para la creación en España de los textos de lectura para la enseñanza del castellano como segunda lengua para alumnos sordos.

Silvestre y Valero (1995) observan que la escritura de las personas sordas es menos variada estructuralmente que la de las personas oyentes y presenta con más frecuencia frases incompletas. Se

trata de una escritura más literal y con pocas oraciones interconectadas y, en lo que respecta a corrección gramatical, los alumnos sordos obtienen notas más bajas que los alumnos oyentes. De acuerdo con estos autores, la diferencia de los alumnos sordos con respecto a los oyentes radica en su acceso visual a las palabras y no a las palabras realizadas de manera oral. El conocimiento previo de las palabras de manera oral les facilita el aprendizaje de la escritura a los alumnos oyentes, mientras que los alumnos sordos no conocen las palabras previamente y solo ven imágenes que deben relacionar con su significado, mediante otra imagen o utilizando la lengua de señas. Todo este proceso es nuevo y complejo para ellos. Por su parte, Marschark (1993) sostiene que el nivel de escritura de una persona sorda de dieciocho años es comparable al de una persona oyente de ocho años. Finalmente, Paul (1998) agrega que las personas sordas tienden a omitir palabras y usan pocos adverbios, conjunciones y verbos auxiliares. Algunas de estas categorías no se encuentran en su L1 y los significados que expresan son más abstractos que los de sustantivos concretos o verbos de acción, por ejemplo.

Asimismo, Torres Monreal y Santana (2005) explican que los alumnos sordos obtienen notas pobres en lo que se refiere a comprensión lectora en relación con sus pares oyentes. En promedio, los jóvenes sordos de dieciocho años de edad, en los Estados Unidos, alcanzan un nivel de lectura comparable al de un niño oyente de aproximadamente entre cuarto y sexto año de primaria.

Los problemas confrontados por las personas sordas al momento de leer pueden ser explicados por factores del ambiente instruccional. Limbrick (1991) demostró que, entre otros factores, la instrucción que reciben los alumnos sordos en las aulas es significativamente más baja que en las aulas de niños oyentes y esto tanto en la cantidad como en la calidad de lo enseñado. Para poder entender los problemas que enfrentan los niños sordos en relación al desarrollo de sus habilidades de lectoescritura, según Paul (1998), es necesario tomar en cuenta las variables contextuales que están

relacionadas tanto con la familia como con el ámbito educativo. Algunos autores coinciden en que existe una relación entre las dificultades que presentan los niños sordos en el aprendizaje de la lectoescritura como L2 y el nivel de adquisición de su L1: cuanto menos dominen la lengua de señas, más difícil les resulta aprender la lengua escrita.

En conclusión, las diversas experiencias reseñadas nos indican que las comunidades de sordos que se exponen tardíamente a una lengua de señas tienen un peor desempeño en una L2 escrita que aquellas comunidades expuestas tempranamente a una lengua de señas. Como menciona Cummins (2002), citado por Herrera *et al.* (2016), para poder adquirir una L2 es indispensable tener una lengua consolidada que apoye el desarrollo fluido de la L2 que se está aprendiendo, dándose un equilibrio entre ambas.

Lo mostrado en esta sección nos permite apreciar que un proceso de adquisición de una lengua de señas, es decir, un desarrollo de una competencia a partir de un entorno comunicativo natural y temprano, es superior para los fines de la internalización de una L2 (la escrita) si se le compara con un proceso de aprendizaje, entendido este como el desarrollo de un conocimiento a partir de un entorno relativamente tardío y exclusivamente formal.

2.6.2 Breve historia de la metodología de la enseñanza³

En esta sección, procederemos a bosquejar una historia sucinta de los modelos de enseñanza a niños sordos. Se empezará con el modelo oralista, para luego pasar al paradigma de la *Comunicación Total* y finalizar con la propuesta de la educación bilingüe que incorpora a la propia lengua de señas en un papel primordial.

³ Esta sección está basada en el artículo elaborado por Lissi et al (2012)

2.6.2.1. El modelo oralista

En esta parte, se trata sobre el método oralista en la enseñanza de los alumnos sordos y sus resultados. En general, la educación del sordo, siguiendo a Marschark, Lang y Albertini (2002), no ha sido muy exitosa en cuanto se refiere a la enseñanza de la lectoescritura. Según investigaciones realizadas en Estados Unidos por Power y Leigh (2000) y Wilbur (2000), los niños sordos egresan del colegio con un nivel que equivale a un tercero o cuarto de primaria en promedio. Solo el 3% de esos niños que tienen dieciocho años leen al mismo nivel al que lo hace un lector promedio de dieciocho años. Por otra parte, según se reporta, durante los años 1960 y los 1970, Suecia obtuvo resultados similares. De acuerdo con estudios realizados por Amcoff (1973), Nordén (1969) y Svartholm, (1984), mencionados en Lissi et al (2012), los jóvenes suecos tenían un nivel de lectura muy por debajo para su edad al igual que sus habilidades en el lenguaje oral.

¿Por qué es tan dificultoso el lenguaje oral para las personas sordas? Se les hace tan difícil, lo explica Moores (1987), porque, para estas personas, el habla no se asocia a ningún sonido, sino solo a movimientos de la boca que son similares unos de otros, haciéndolos difíciles de entender y, por ende, de descifrar. A pesar de lo descrito, la educación de personas sordas ha insistido, y sigue insistiendo, en usar la lengua oral como el instrumento principal para la enseñanza. A este método de enseñanza se le conoce como método oral y la filosofía educacional en la que se basa es el "oralismo".

De acuerdo con Moores (1987) y Power y Leigh (2000), a fines de los años 70, en la mayoría de lugares, el lenguaje hablado era la única forma de comunicación que se utilizaba en clase con los niños sordos. Lo que se creía era que, al comunicarse con señas, los niños sordos nunca experimentarían la necesidad de aprender a hablar. Del mismo modo, se ha argumentado que, al ser concretas las señas, el niño se mantenía en un nivel bajo de desarrollo cognitivo, lo que le impedía comunicar ideas abstractas. Sin embargo, las investigaciones lingüísticas acerca de las lenguas de

señas, según Svartholm (1984), han probado que estas ideas son completamente erróneas. Sin embargo, hasta el día de hoy, estos conceptos se siguen encontrando entre muchos educadores de personas sordas.

Como hemos podido observar, el método oralista no ofrece buenos resultados y, lo que, es más, perjudica la educación y el desenvolvimiento del estudiante sordo, ya que está basado en la mirada médica, según la cual el estudiante debe ser “arreglado” o “corregido” para que se asemeje lo más que se pueda a los oyentes.

2.6.2.2. La *Comunicación Total* como alternativa al oralismo

En la presente sección, se tratará acerca de la *Comunicación Total*, otro de los métodos que se han utilizado en la enseñanza a la población sorda. Se examinará el contexto de su surgimiento y su propuesta como alternativa al oralismo.

A finales de los años 60 y principios de los 70, se hizo evidente, tanto en los Estados Unidos como en Suecia y otros países, la necesidad de cambiar la metodología oralista de enseñanza de los niños sordos en vista de que, con el método oralista, los alumnos no llegaban a desarrollar sus potencialidades, y, así, surgió la propuesta de la *Comunicación Total*. De acuerdo con Moores (1987), la *Comunicación Total* es un método según el cual los profesores pueden hacer uso de las señas o gestos a la misma vez que hablan y utilizan otros medios visuales para transmitir el mensaje. De esta manera, los niños sordos no dependen solamente del habla para comprender lo que enseña. La insistencia en usar también la modalidad oral se debía a que los maestros y profesionales de la salud se rehusaban a que los alumnos solo utilizaran la lengua de señas de la localidad.

Como lo mencionan Paul y Quigley (1994), después de unos veinticinco años del uso del método de *Comunicación Total* en Estados Unidos, los logros de los estudiantes en secundaria habían avanzado solo un año en su desarrollo de tercero a cuarto grado. Algo similar ocurrió en Suecia de acuerdo con Ahlgren (1984) y Svartholm (1997).

Así pues, la *Comunicación Total* no trajo los resultados esperados en todos los lugares que se implementó. Lamentablemente, se reforzó la idea de que las señas eran perjudiciales para que se aprendiera el idioma escrito y esto trajo como consecuencia que generaciones de estudiantes sordos no tuvieran una educación de calidad con la cual pudieran desarrollar todo su potencial.

2.6.2.3. La propuesta de la educación bilingüe para sordos y el reconocimiento del rol de la lengua de señas.

Siguiendo a Johnson, Liddell y Erting (1989), reconocer la importancia que tiene la lengua de señas para la comunicación de las personas sordas, así como reivindicar el derecho que tienen estas personas a ser educadas en la lengua de señas de su entorno, generan propuestas de educación como la bilingüe o bilingüe-bicultural para las personas en edad escolar. Para estos dos tipos de educación, resulta primordial el uso de la lengua de señas en todo el proceso educativo de los estudiantes y el desarrollo de manera paralela de la lengua escrita de su entorno.

Estas propuestas, según Hugounenq (2005), consideran a la lengua de señas no solo como un medio para la comunicación, sino también como una lengua completa que sirve para el aprendizaje de una L2. Esto significa que es necesario enfocarse en el desarrollo de un vínculo entre la enseñanza de la lengua de señas y la lengua escrita, de modo que se permita el desarrollo equilibrado de cada una de ellas.

En el modelo bilingüe, desde sus inicios, el profesor sabe y enseña que la lengua de señas y la lengua escrita son dos lenguas de estructuras diferentes, que no se da una correspondencia uno a uno entre las palabras y las señas, y que no se puede usar la traducción palabra por palabra en los textos escolares. Al igual que cualquier estudiante de lenguas, como señala Svartholm (2008), los niños sordos necesitan de un *input* rico y variado, lo cual no se puede cubrir con textos cortos simplificados o especialmente adaptados. El *input* lingüístico se hace inteligible para el niño a través de la lengua de señas, en explicaciones y traducciones presentadas por los maestros.

Después de veinticinco años de haber llevado a cabo el modelo bilingüe en la educación para sordos en Suecia, los resultados son claramente positivos. Los estudiantes sordos que se gradúan deben rendir, un año después que los alumnos oyentes, el mismo examen nacional en sueco que estos. Gracias a este método educativo, los alumnos sordos consiguen el nivel suficiente para aprobar la escuela regular.

En los Estados Unidos, la educación del sordo aún presenta un enfoque basado en el modelo de la *Comunicación Total*, que incluye el uso del inglés signado, a pesar de que la Lengua de Señas Americana (ASL) está bien posicionada dentro de la comunidad sorda. En comparación con el caso de Suecia, en los Estados Unidos no se cuenta con un currículo gubernamental, mientras que Suecia es un país en donde se plantean altas exigencias desde el gobierno para sus alumnos sordos e hipoacústicos.

Podemos concluir que las distintas metodologías de enseñanza revisadas en esta sección refuerzan la importancia de la utilización de la lengua de señas como vehículo para enseñar a las personas sordas la lengua escrita como L2. El oralismo busca el aprendizaje de una lengua cuya modalidad no les es natural a las personas sordas. La *Comunicación Total* busca construir una lengua de señas que permita

acercar a las personas sordas a la lengua oral de la comunidad, pero esta lengua de señas resulta artificialmente inadecuada al calcar la estructura de la lengua oral. La propuesta de la educación bilingüe para sordos, que utiliza la lengua de señas para la enseñanza de la L2, resulta la metodología más adecuada porque permite la mejor comunicación entre el maestro y el alumno dado que la modalidad de esta lengua es la que les resulta natural a las personas sordas. Así mismo, la metodología de la educación bilingüe debe estar acompañada por una perspectiva que tome en cuenta la cultura de la comunidad sorda y de la comunidad oyente, de modo que la metodología bilingüe-bicultural resulta la más beneficiosa. En ese sentido, la experiencia de Suecia resulta fundamental para los propósitos de esta tesis, porque nos muestra una correlación que deseamos probar para el caso peruano, a saber, que un modelo bilingüe que permite un mayor desarrollo de la lengua nativa de señas hace posible una mayor fluidez en la L2 escrita.

2.6.3. La lengua de señas como generadora de oportunidades para el aprendizaje de una L2⁴

Utilizar la lengua de señas en el aula como instrumento de enseñanza les permite a los alumnos sordos aprender el castellano escrito como L2 con mayor facilidad gracias a que comprenden mejor su objetivo. El uso de la lengua de señas en clase también permite que los alumnos sordos se apropien de los contenidos escolares de manera más eficiente y que puedan participar de manera más activa. Esto no es posible si los niños no poseen una lengua bien desarrollada, como mencionan Lissi *et al.* (2012) siguiendo a Svartholm (2010). Así, la educación bilingüe, con el componente bicultural, les brinda a las personas sordas mejores oportunidades para una educación plena. Esto requiere, sin embargo, que los alumnos aprendan la lengua de señas lo antes posible para que pueda ser utilizada en el aula por los profesores.

⁴ Esta sección está basada en el artículo elaborado por Lissi et al (2012)

A continuación, presentamos algunas de las ventajas que, de acuerdo con Lissi et al (2012), ofrece la educación bilingüe para las personas sordas:

Fluidez en la comunicación profesor-alumno

El hecho de que el profesor y los alumnos compartan el mismo sistema de comunicación permite desarrollar actividades de aprendizaje complejas y significativas. En lo que respecta a la lectura, se pueden trabajar textos de una complejidad mayor que el dominio del castellano escrito como L2 de los alumnos porque los conceptos difíciles pueden ser explicados en lengua de señas por el maestro. Con respecto a la escritura, los alumnos pueden explicar en lengua de señas lo que quieren expresar en sus textos en castellano y el maestro puede brindar la ayuda necesaria. Asimismo, pueden desarrollarse en clase otras actividades complementarias a las de lecto-escritura que permitan contextualizarlas y darles mayor significancia.

Fluidez en la comunicación entre los alumnos

La adquisición de la lengua de señas como L1, explican Lissi *et al.* (2012), permite que los alumnos sordos se comuniquen entre ellos de manera más fluida y que lo hagan en grupo con el maestro. Asimismo, el dominio común de la lengua de señas hace posible realizar actividades de trabajo colaborativo, las cuales redundan positivamente en el aprendizaje de los contenidos de la clase, así como en el desarrollo de la lengua de señas y del castellano escrito.

Posibilidad de utilizar el conocimiento de la L1 para enseñar y aprender una L2.

El conocimiento de la lengua de señas compartido por el maestro y los alumnos brinda la posibilidad de “traducir de una lengua a otra, explicar significado de vocabulario y expresiones nuevas para el

niño en su primera lengua”. Asimismo, la comparación entre ambas lenguas permite “un mejor acceso a la L2”.

En conclusión, la gran ventaja que les ofrece a las personas sordas la educación bilingüe que utiliza como vehículo de enseñanza la lengua de señas es la posibilidad de una comunicación plena entre maestros y alumnos, lo que permite aclarar dudas y, por lo tanto, conseguir una mayor comprensión del funcionamiento de la L2. Así mismo, el hecho de que el aprendiz tenga conocimientos de la gramática de la lengua de señas que domina es importante porque, gracias a ello, le es más fácil entender la gramática de la nueva lengua que aprenderá.



CAPÍTULO 3

EL CASTELLANO ESCRITO COMO L2 DE LOS HABLANTES DE LSP COMO L1

En este capítulo, se desarrolla la metodología, instrumento y recolección de la información, así como el análisis de los datos obtenidos sobre el castellano escrito en personas sordas adultas de la ciudad de Lima. Lo que se analizará en particular son el uso de los artículos, preposiciones y verbos ya que estas categorías tienen, en LSP un uso diferente que en el castellano estándar, es por eso que queremos ver cómo es el uso de estas categorías en el material escrito.

3.1 Acopio de la información, participantes, metodología e instrumento

En esta sección, se ofrecen los detalles metodológicos del estudio realizado con el fin de conocer las características del castellano como segunda lengua de personas usuarias de LSP. El material producido por los participantes nos ha permitido comparar entre sus textos, elaborados en castellano escrito como segunda lengua, y lo narrado por ellos usando la LSP. Gracias al análisis de estos datos, hemos podido conocer algunas de las características de su interlengua y, consecuentemente, hemos estimado su nivel de dominio del castellano escrito y lo hemos comparado con su nivel de dominio de la LSP.

3.1.1 Acopio de la información

Para recolectar los datos, lo que hemos buscado es que los participantes, nos brinden textos escritos de la manera más natural posible para, así, poder apreciar y verificar en qué nivel de la interlengua se encuentran. Para ello, hemos cuidado que la producción de los textos no tuviera ninguna interferencia (vía la corrección automática de un procesador de textos, por ejemplo), con el fin de apreciar y verificar apropiadamente en qué nivel de la interlengua se encontraban los participantes. Para ello, se escogió un video de una historia corta para que fuera observada y luego narrada en lengua de señas por los participantes, quienes, posteriormente, la narraron de forma escrita.

3.1.2 Los participantes

Hemos contado con siete participantes sordos nativos de LSP, todos con secundaria completa y que tienen el castellano escrito como segunda lengua. Los participantes se mostraron contentos al formar parte de este proyecto y estaban sorprendidos de que se investigará con su ayuda cómo escriben las personas sordas. Algunos mostraron algo de temor, ya que pensaban que se les iba a calificar. Una vez explicado el contenido del proyecto utilizando la LSP, decidieron aceptar participar en esta investigación y dejaron constancia de ello con la aceptación del consentimiento informado.

En la tabla 2, que a continuación se muestra, se puede observar que el grupo de 7 informantes está dividido en 4 mujeres y 3 hombres. La más joven tiene 20 años y el mayor, 48. En lo que a la adquisición de la lengua se refiere, la persona que más pronto estuvo en contacto con la LSP es una mujer que la adquirió a los 3 años de edad y la que más tardíamente la adquirió es un varón que la empezó a recibir a los 11 años de edad.

Tabla 2: Información sobre los participantes

Participante	Edad	Género	Edad de adquisición de LSP	Edad de primer contacto con el castellano escrito
01	27	Femenino	3 años	5 años
02	38	Femenino	9 años	6 años
03	40	Masculino	4 años	7 años
04	48	Femenino	6 años	7 años
05	33	Masculino	11 años	10 años
06	48	Masculino	5 años	5 años
07	20	Femenino	5 años	7 años

3.1.3 Metodología

Se hizo tareas de producción elicitada, a partir de dos videos narrativos sin diálogo. Para la producción de nuestro corpus, les solicitamos a los participantes que vieran el video “El puente” y narraran lo visto tanto en castellano escrito como en LSP. Este material sirvió para comparar su desempeño en la narración escrita y en LSP. Además, les pedimos que vieran otro video adicional (entre tres que podían elegir libremente) y que también lo narraran en ambas lenguas con la finalidad de recabar más material para explorar las características gramaticales de su castellano escrito como L2.

3.1.4 Procedimiento

En vista de la situación determinada por la pandemia del coronavirus, el primer contacto con los participantes fue a través de WhatsApp. En dicha ocasión, quedamos en una reunión virtual grupal por Zoom, en donde se les explicaría en qué consiste la investigación y que se obtendría el consentimiento informado de los participantes. Por problemas de conectividad, la reunión tuvo que ser cancelada y se decidió trabajar por WhatsApp. Se creó, entonces, un grupo con todos los participantes y, a través de esta aplicación, se les envió a todos un video explicativo de la investigación, así como el consentimiento informado, todo presentado en LSP. Por el mismo medio, respondieron que sí aceptaban participar en la investigación. Desde ese momento, la plataforma WhatsApp fue nuestro medio de comunicación y se utilizó el castellano escrito o videos en LSP. Si bien tuvimos comunicaciones grupales, las dudas se resolvieron de manera particular y de igual manera se realizó la entrega de los materiales escritos y videos. Durante todo el proceso, se mantuvo una comunicación individual con cada uno de los participantes.

3.1.5 Instrumento

El video elegido tiene la ventaja de presentar una historia corta, ágil, entretenida, en donde participan varios personajes que interactúan y se ven involucrados en un conflicto, el cual se presenta de manera clara y se resuelve de un modo rápido y ameno. Cabe señalar que este video no tiene diálogos

hablados ni subtítulos, lo cual quita la posibilidad de interferencia, ya que, si tuviera diálogos en subtítulos, los informantes podrían copiar el texto visto. Los datos producidos por los distintos participantes con respecto a una misma historia nos permitieron hacer una comparación entre todos ellos.

3.1.5.1 Descripción del instrumento o material

A continuación, ofrezco un resumen del video “El puente” con el fin de ponderar adecuadamente las narraciones de los informantes. El video empieza con un alce y un oso que quieren pasar de un lado al otro usando un puente colgante. Ambos empiezan a caminar sobre el puente y se encuentran a medio camino y se dan con la sorpresa de que no pueden pasar al otro lado porque ambos ocupan todo el ancho del puente, por lo que uno de ellos debe regresar para poder dejar que el otro pase. Empiezan a renegar porque ninguno de los dos quiere regresar a donde estaba para dejar pasar al otro. Después de un rato discutiendo, aparecen un conejo y un mapache que también quieren pasar al otro lado del puente. El conejo empuja al alce y le grita para que avance y lo deje pasar, este lo agarra y, de una patada, lo regresa a tierra firme, lo mismo hace el oso con el mapache. Molesto el conejo empieza a mordisquear una de las sogas del puente colgante para que el oso y el alce se caigan, y el mapache la desamarra. Ambos logran desatar la soga de un lado del puente por lo que se queda colgando de un solo lado, lo que ocasiona que el alce y el oso caigan. El puente ahora sólo cuenta con un lado sujetado, por lo que es muy delgada la superficie por la que se puede cruzar. El conejo y el mapache empiezan a cruzar y se encuentran a medio camino. Se miran, piensan un momento y el mapache se da cuenta de que si se agacha puede dejar pasar al conejo por encima de él y es así que ambos logran llegar al otro lado del puente sin problema.

3.1.5.2 Material adicional

Por otro lado, también se les pidió que trabajaran, de la misma manera que con el video “El puente”, con uno de los siguientes videos elegidos al azar sin saber de qué se trataba cada uno:

Video “El valor de la empatía”

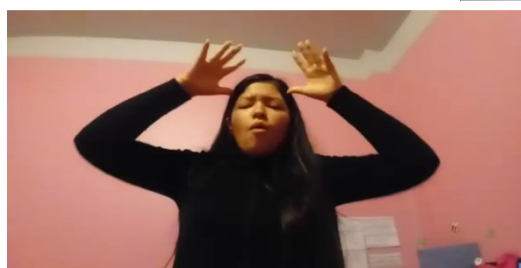
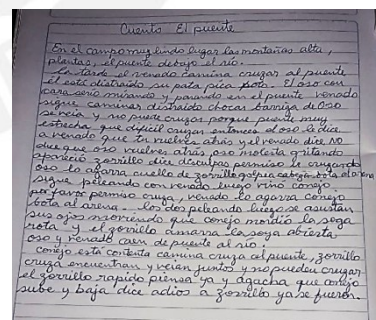
Video “Joy and Heron”

Video "Snack attack"

Los datos recogidos de esta manera nos brindan información más variada para conseguir una evaluación más completa del nivel de desarrollo de la LSP y del castellano escrito de los participantes.

Cabe recalcar que el material en castellano escrito fue realizado a mano y no en computadora para evitar alguna interferencia del procesador de textos en la manera de escribir de los participantes. En particular, se buscó evitar la posibilidad de la corrección automática que ofrecen los programas utilizados. El siguiente gráfico presenta de manera esquemática el proceso utilizado para la producción y acopio de nuestro corpus.

Gráfico 5: Proceso para la producción del corpus. En primer lugar, los informantes vieron el video; posteriormente, grabaron la historia narrada en LSP; finalmente, escribieron a mano la historia que habían visto y narrado en LSP.



3.2 Correlación entre el nivel de dominio de la LSP y el castellano escrito

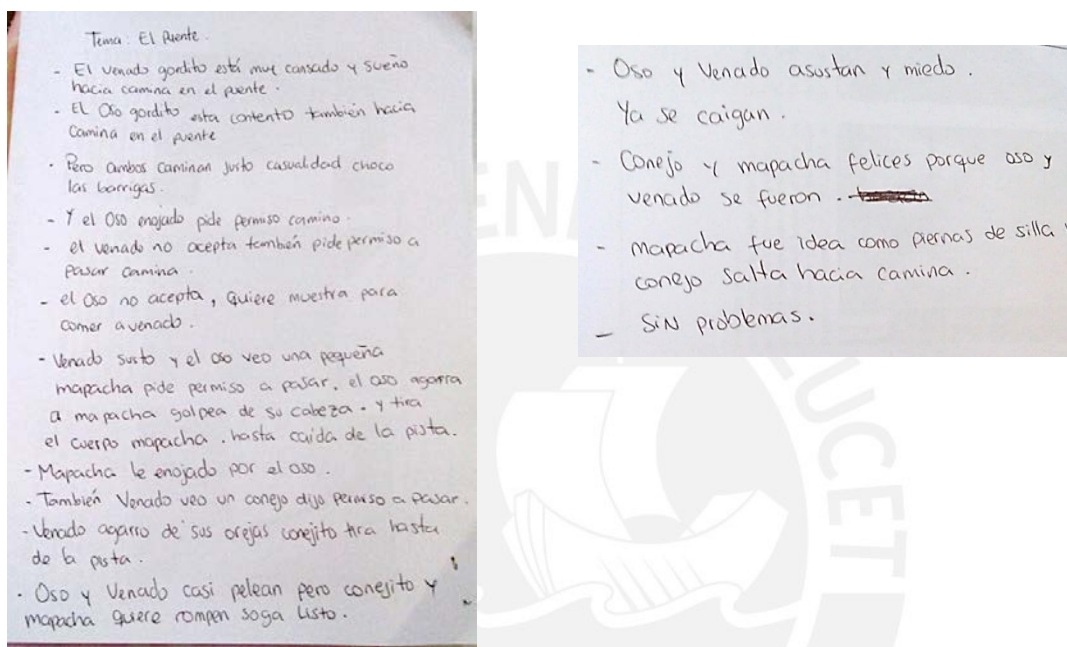
Al comparar las narraciones en LSP de la historia “El puente” con los textos producidos en castellano escrito por nuestros siete participantes, se puede apreciar con claridad que a un mayor dominio de la LSP le corresponde un mayor dominio del castellano escrito como segunda lengua. Los participantes que narraron en LSP de manera más extensa y con mayor detalle, haciendo uso más amplio del espacio (la utilización del espacio permite el explayarse durante la narración) y colocando a los personajes en un lugar específico para luego hacer referencias a él, fueron quienes escribieron textos más detallados en castellano. Por el contrario, algunos participantes, cuya narración en LSP no muestra un gran dominio de la lengua, no redactan un texto muy elaborado en castellano escrito.

Los ejemplos paradigmáticos de este fenómeno son el participante 01, que muestra un dominio avanzado de ambas lenguas y el informante 05, cuya narración en LSP es muy escueta y su texto escrito es bastante esquemático. La performance de otros participantes puede colocarse entre estos extremos en lo que respecta al dominio de ambas lenguas y en todos los casos se puede notar la correlación entre el dominio de la LSP y el del castellano escrito.

Ahora sí examinemos las narraciones del participante 01 y del participante 05. En lo que respecta a la narración en LSP del primero de ellos, su duración fue de 02:53 minutos. Se trata de una narración con muchos detalles, como son las características de los personajes, su temperamento y lo que estos personajes realizan. Así mismo, el participante, en su narración, hace un uso amplio del espacio, colocando a los participantes en él y refiriéndose a ellos haciendo uso de esta ubicación. Por otro lado, hace uso de clasificadores, los cuales ayudan a representar la historia de manera más clara y precisa. Este dominio importante de la LSP se corresponde, crucialmente, con el hecho de que el participante 01 adquirió su lengua materna a los 3 años, una edad bastante temprana, en comparación con los otros participantes del estudio.

Ahora bien, en lo que respecta al dominio del castellano escrito como segunda lengua por parte del participante 1, en el siguiente gráfico, se presenta el texto en el que narra la historia de “El puente”.

Gráfico 6: Texto de “El puente” elaborado por el participante 01 en castellano escrito como segunda lengua



A continuación, les presento la transcripción del texto elaborado por la participante 01, cabe mencionar que se está respetando la gramática y ortografía en esta transcripción del texto

El Puente

- El venado gordito está muy cansado y sueño hacia camina en el puente
- El oso gordito esta contento también hacia camina en el puente
- Pero ambos caminan justo casualidad choco las barrigas.
- Y el oso enojado pide permiso camino
- el venado no acepta también pide permiso a pasar camina
- el oso no acepta, quiere muestra para comer a venado.
- venado susto y el oso veo una pequeña mapacha pide permiso a pasar. el oso agarra a mapacha golpea de su cabeza. y tira el cuerpo mapacha. hasta caída de la pista.
- Mapacha le enojado por el oso

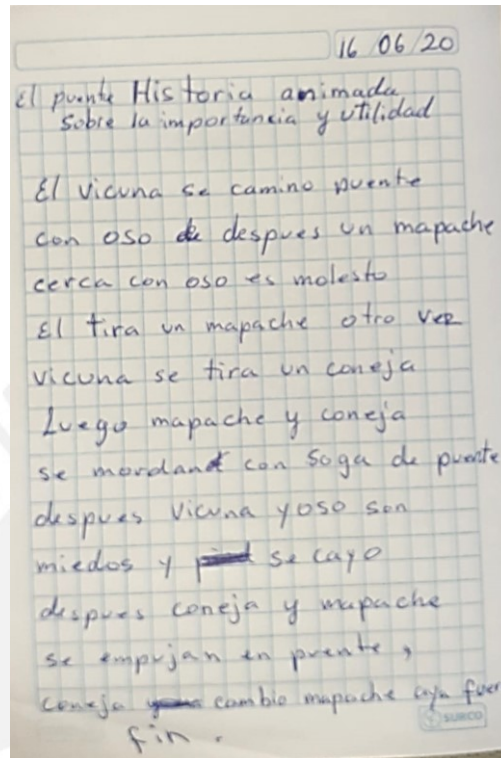
- También venado veo un conejo dijo permiso a pasar
- Venado agarro de sus orejas conejito tira hasta la pista.
- Oso y venado casi pelean pero conejito y mapacha quere rompen sogas listo.
- Oso y venado asustan y miedo. ya se caigan
- conejo y mapacha felices porque oso y venado se fueron
- mapacha fue idea como piernas de silla y conejo salta hacia camina sin problemas

Como se puede observar, el relato escrito por el participante 01, si bien presenta oraciones simples separadas por guiones, constituye un texto completo en el que se puede reconocer un inicio, el desarrollo hacia un nudo o problema y un desenlace bastante claro. Esta misma estructura narrativa se observa en su presentación en LSP. El participante describe algunas características de los personajes y ofrece detalles de su comportamiento. También se comprueba la utilización de diminutivos y, en algunos casos, de artículos y verbos conjugados.

Por su parte, el participante 05 es quien accedió a la LSP de manera más tardía, pues recién a los 11 años tuvo su primer contacto con la lengua. Este hecho trajo como consecuencia un menor dominio de la LSP, el cual se observa en su narración de “El puente”, que dura solo 01:33 minutos. Esta narración se presenta como una síntesis muy esquemática de lo que ha visto el participante. Si bien hace uso del espacio, colocando en él a los protagonistas de la historia, relata a grandes rasgos lo ocurrido en la historia sin mencionar detalles. Puede decirse que sí se llega a entender la historia narrada, que el mensaje queda claro, pero llama la atención la manera tan directa y simple como es presentado.

En lo que respecta a su producción en castellano escrito como segunda lengua, la situación es similar, pues su texto es bastante corto y no presenta muchos detalles. Seguidamente, en el gráfico 7, podemos observar lo escrito por el participante 05.

Gráfico 7: Texto de “El puente” elaborado por el informante 05 en castellano escrito como segunda lengua



16/06/20
El puente Historia animada
sobre la importancia y utilidad
El vicuña se camino puente
con oso de despues un mapache
cerca con oso es molesto
El tira un mapache otro vez
vicuña se tira un coneja
Luego mapache y coneja
se mordand con soga de puente
despues vicuña y oso son
miedos y ~~pi~~ se cayo
despues coneja y mapache
se empujan en puente,
coneja ~~y~~ cambio mapache ~~cya fueru~~
fin.

A continuación, presentamos la transcripción del participante 05 para que se pueda observar con mayor claridad.

El puente Historia animada sobre la importancia y utilidad

El vicuña se camino puente con oso despues un mapache cerca con oso es molesto El tira un mapache otra vez vicuña se tira un conejo Luego mapache y conejo se mordand con soga de puente despues vicuña y oso son miedos y se cayo despues coneja y mapache se empujan en puente,
fin

Como se puede observar, el texto elaborado por el participante 05, describe los acontecimientos más resaltantes de la historia sin añadir detalles o descripciones del entorno en donde esta se lleva a cabo.

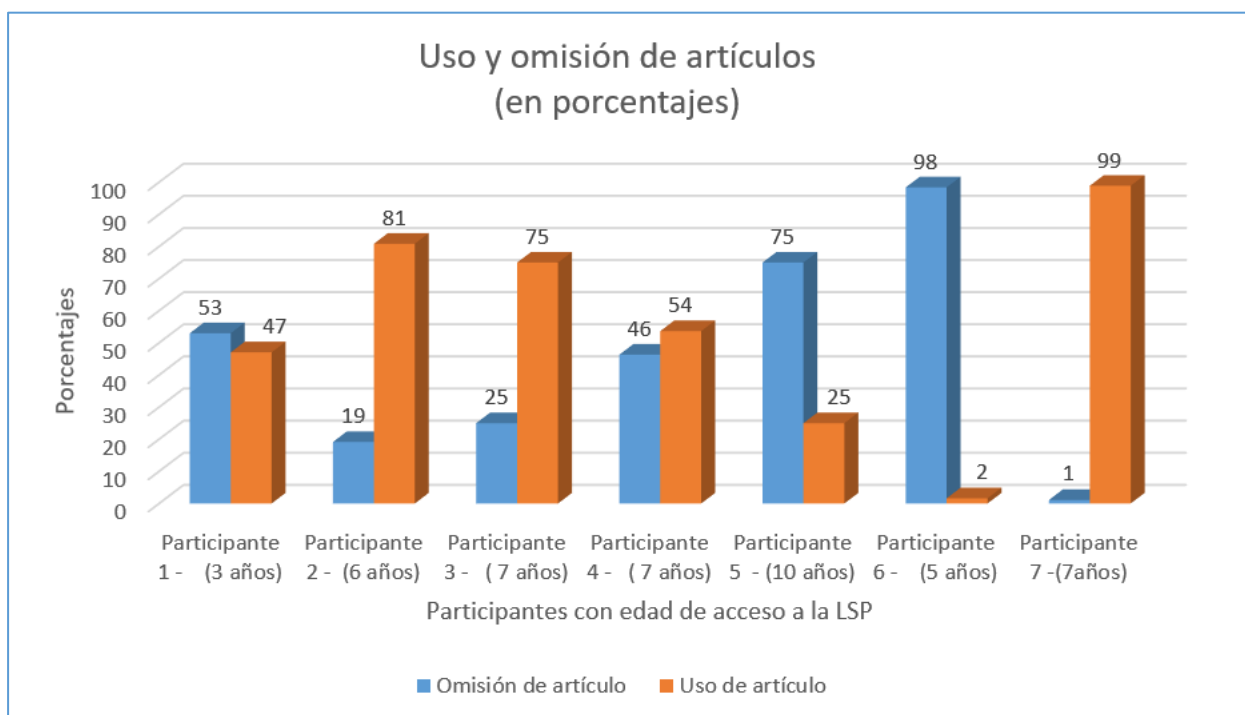
En este caso, resulta más difícil encontrar una estructura en el relato. En lo que respecta al lenguaje utilizado, como puede apreciarse, el participante hace uso de artículos, de verbo copulativo y de preposiciones, en algunos casos de manera acertada y en otros no.

La comparación del desempeño de estos dos participantes nos muestra tres hechos importantes. El primero de ellos es que el mayor dominio de la LSP que demuestra el participante 01 en contraste con el participante 05 corresponde con la diferencia de edades en la adquisición de esta lengua: mientras que el primero tomó contacto con ella a los tres años, el segundo recién lo hizo a los once. El segundo hecho importante se relaciona con el dominio del castellano escrito como segunda lengua: en este caso el participante 01 también supera al participante 05 en la complejidad de su redacción y esto también se correlaciona con el inicio de su aprendizaje del castellano escrito, cinco años en el primer caso y diez años en el segundo. Por último, el tercer hecho importante que se desprende de nuestro análisis es que el mayor dominio del castellano como segunda lengua del participante 01 se debe a que, cuando empezó a aprender esta lengua, ya contaba con el conocimiento de la LSP, lo cual constituyó un andamiaje cognitivo para el aprendizaje su segunda lengua. En el caso del participante 05, su aprendizaje del castellano escrito empezó a los diez años, es decir, antes de su contacto con la LSP, que recién ocurrió cuando contaba con once años.

Si tomamos en cuenta que estos participantes constituyen los dos extremos de un continuo de dominio de ambas lenguas en el que se acomodan los demás participantes, podemos ponderar, como ya habían señalado Lissi et al (2012), y Claros (2005), el rol crucial que desempeña la LSP como instrumento de enseñanza y aprendizaje de la segunda lengua.

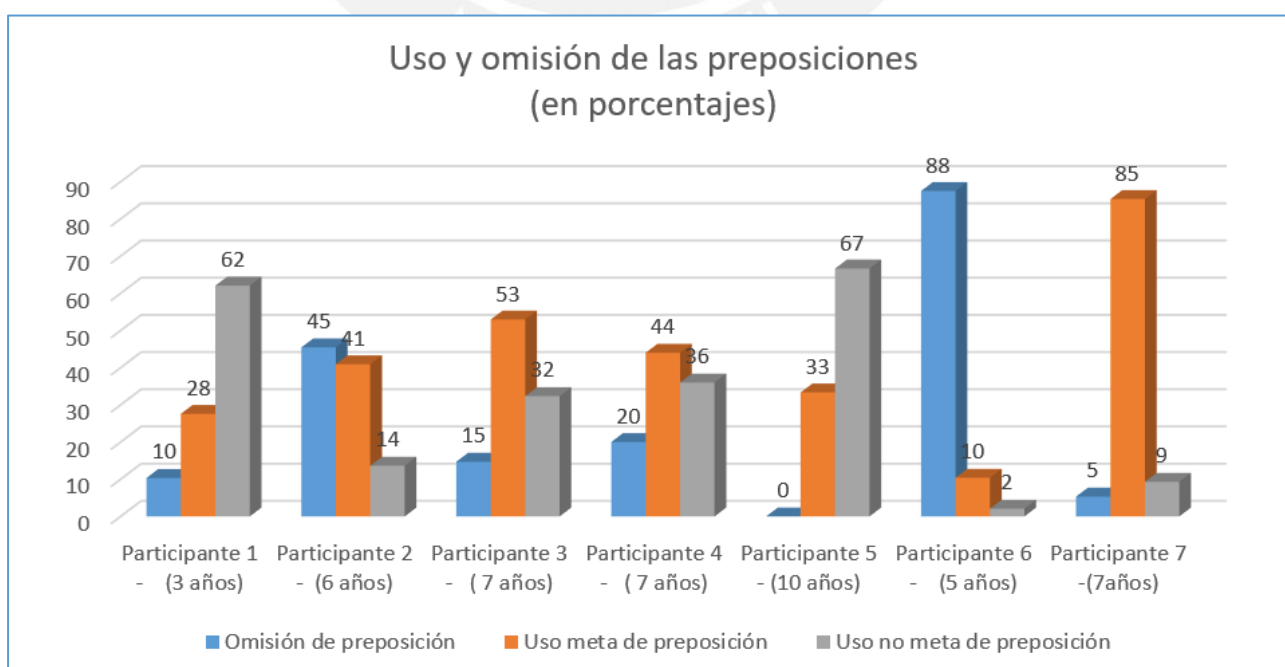
A continuación, presentaremos cuadros comparativos para observar el comportamiento de todos los participantes en su conjunto.

Gráfico 8: Uso y omisión de los artículos (en porcentajes)



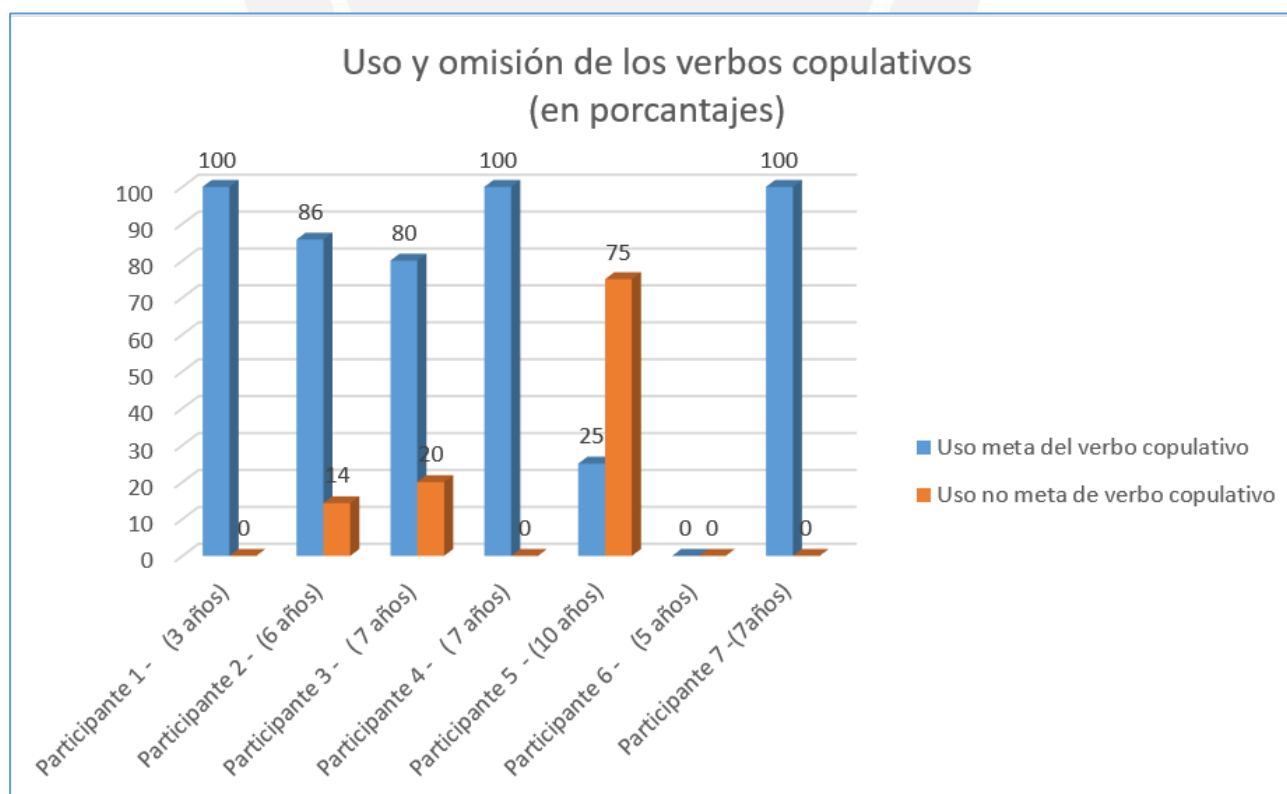
En el gráfico 8, las edades indican la edad de aprendizaje del castellano escrito, apreciamos una pauta común de menor omisión del artículo entre los participantes 02, 03 y 07. Este último muestra una marcada asimetría entre su uso y su omisión, lo cual contrasta abruptamente con el participante 06. La diferencia entre uso y omisión de artículo no es muy importante en los participantes 01, 04 y 05.

Gráfico 9: Uso y omisión de las preposiciones (porcentajes)



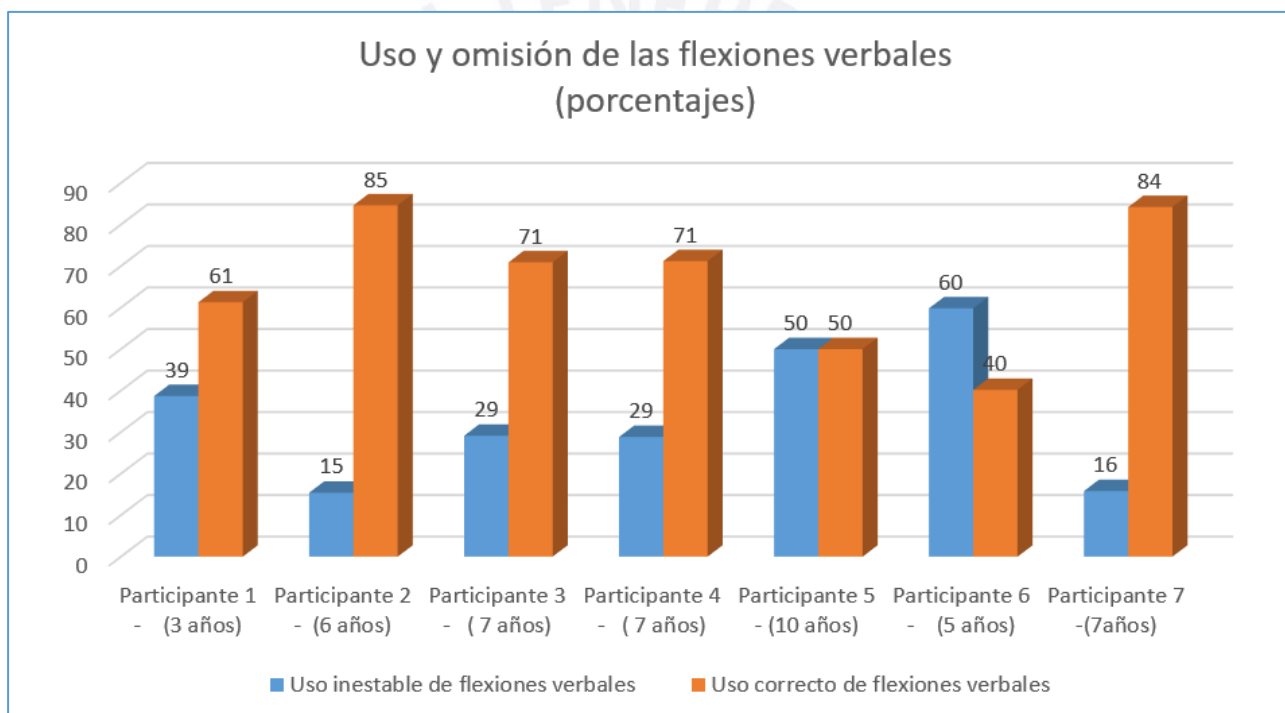
Por *uso meta* entendemos el uso esperado según la norma estándar de la L2. Por *uso no meta* se entiende cualquier uso no coincidente con la norma estándar de esa lengua. En el gráfico 9, apreciamos que, en los participantes 02 y 03, el uso meta supera claramente al uso no meta. En el caso del participante 04, también hay una diferencia en favor del uso meta, pero la distancia con el uso no meta es estrecha. Mención aparte merece el participante 06, en quien también se aprecia un mayor uso meta que un uso no meta, pero cuya incidencia en la omisión de preposiciones es inmensa en comparación con su uso (“correcto” o “incorrecto”) de estas categorías. En los participantes 01 y 05, el uso no meta supera al uso meta. Lo mismo podemos observar en el participante 07, pero la diferencia es muy estrecha y lo más resaltante es que el uso de preposiciones es abundante en comparación con la omisión.

Gráfico 10: Uso y omisión de los verbos copulativos (en porcentajes)



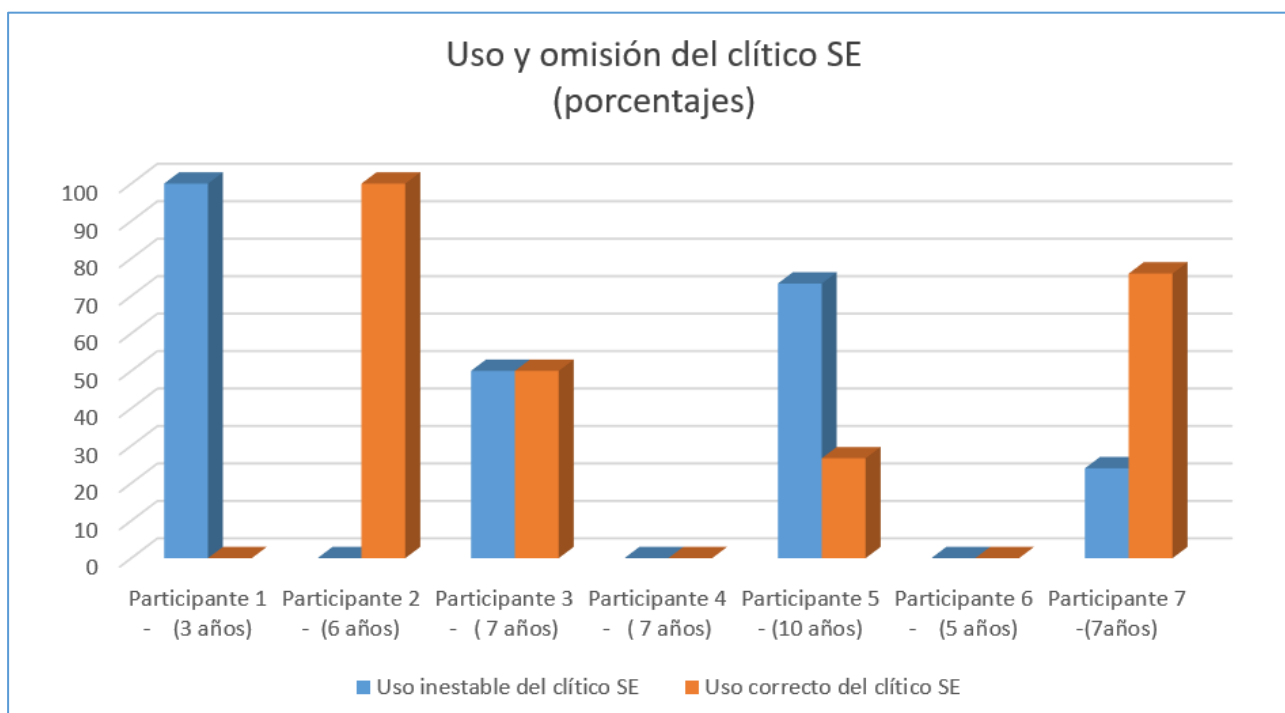
En el gráfico, se puede apreciar que el uso meta de los verbos se presenta en la inmensa mayoría de participantes (01, 02, 03, 04 y 07). El uso no meta se presenta en el participante 05, mientras que el participante 06 no muestra en absoluto uso de verbos copulativos. Los participantes que exhiben una diferencia muy marcada de uso meta en comparación con el uso no meta son los 01, 02, 03, 04 y 07. Entre ellos, los participantes 01, 04 y 07 no acusan uso no meta alguno en su empleo de verbos copulativos.

Gráfico 11: Uso y omisión de las flexiones verbales (en porcentajes)



En este gráfico, el uso *correcto* de flexiones verbales, es decir, el que se ajusta a la norma estándar de la L2, se aprecia en la inmensa mayoría de los participantes (01, 02, 03, 04 y 07). Solo el participante 06 muestra un mayor uso inestable de las flexiones verbales y en el caso del participante 05 tanto el uso correcto como el incorrecto acusan la misma incidencia. En el participante 07, se observa la mayor diferencia entre usos correctos e incorrectos. Los participantes 02, 03 y 04, aunque no al mismo nivel del participante 07, muestran también una diferencia marcada.

Gráfico 12: Uso y omisión del uso del clítico SE (en porcentajes)



El caso del uso del clítico *se* es más complejo que los anteriores, como se aprecia en el gráfico 12. Mientras que en los gráficos ya analizados podemos apreciar ciertas tendencias regulares, no podemos decir lo mismo en relación con este gráfico. Aquí solo los participantes 02 y 07 muestran un uso correcto marcadamente mayor que el uso incorrecto de dicha categoría. En dos participantes (04 y 06), no se registra en absoluto ningún empleo del clítico mencionado. En los participantes 01 y 05 el uso inestable supera al correcto, pero la incidencia de uso del clítico en el participante 01 es demasiado baja. Dos participantes son quienes han empleado más el clítico mencionado (03 y 07), pero en el primero la incidencia de errores iguala a la incidencia de usos correctos.

3.3. Algunas propiedades gramaticales de la interlengua o del castellano escrito como L2

Después de analizar los escritos realizados por los colaboradores, hemos identificado algunas características saltantes de su uso de diferentes categorías gramaticales. En esta sección, presentaremos algunas observaciones sobre el uso de artículos, preposiciones y verbos. Cabe señalar que los textos mostrados están transcritos tal como los informantes los produjeron y van seguidos de

una traducción al castellano estándar. Esto nos permite observar las características de la interlengua en comparación con la lengua meta de los aprendices. En lo que respecta a las traducciones al castellano estándar, estas se han realizado según nuestra interpretación de lo que ocurre en la historia.

3.3.1 El artículo

Podemos observar que, muy frecuentemente, los textos de los colaboradores no presentan artículos en contextos en los que sí aparecerían en el castellano estándar. Esta ausencia es el rasgo más saltante de la interlengua de las personas sordas y debe de ser porque en la LSP no se da esta categoría gramatical. Sin embargo, en varios casos, también se puede observar el uso de los artículos por parte de los participantes, en ocasiones con algunas particularidades. A continuación, podemos observar algunos casos de omisión del artículo y, más adelante, algunos ejemplos de su uso.

3.3.1.1 Omisión del artículo

Los siguientes ejemplos muestran enunciados escritos por los participantes en los que se puede observar la ausencia del artículo. En cursivas se presenta el enunciado producido por el participante, y debajo va la glosa. En todo momento se está respetando la gramática y ortografía del participante

(7) *Gatito esta abajo venado*

“El gatito está debajo **del** venado”.

(8) *Venado y oso se pelearon como entrar en puente.*

“**El** venado y **el** oso se pelearon para entrar en el puente”.

(9) *Ratón orejones agarra a canchito de tierra*

“**El** ratón orejón agarra **al** chanchito de tierra”.

(10) *Garza está encima en bote*

“**La** garza está encima del bote”.

En todos estos casos, el sujeto de la oración aparece sin artículo, lo que se diferencia notoriamente del castellano estándar. Si tomamos en cuenta que la LSP no hace uso de artículos como el castellano, la ausencia del artículo se puede atribuir a una transferencia de un rasgo de la L1 a la interlengua de los participantes. No puede descartarse que también nos encontremos frente a un caso de simplificación de una estructura en contraste con el *input*. En este caso, podríamos considerar que los procesos de transferencia y simplificación contribuyen a generar el *output* observado cómo concausas, es decir, ambos factores contribuyen a un mismo resultado.

3.3.1.2 Usos del artículo

Los siguientes ejemplos muestran un uso del artículo similar al de la lengua meta, por lo que podemos concluir que la regla de uso de esta categoría ya forma parte de la interlengua de la mayoría de los participantes en alguna medida.

(11) *El alce camina que cruzar en puente tambien el oso.*

“**El** alce camina para cruzar el puente; también el oso”

(12) *El niño ha abierto la puerta de la tienda de los animales*

“**El** niño ha abierto **la** puerta de **la** tienda de **los** animales”

(13) *Un niño comprando un nuevo loro*

“**Un** niño está comprando **un** nuevo loro”

(14) *El ratón tiene orejones*

“**El** ratón tiene orejotas”

Los siguientes ejemplos, aparentemente, muestran el uso de “le” y de “a” en lugar de “la”. Para el ejemplo (15), proponemos que se trata del uso del artículo “la”, pero en el que se ha sustituido una letra por otra. Para el ejemplo (16), proponemos que también se está usando el artículo “la”, pero con omisión de la primera letra. En pocas palabras, sugerimos que estos ejemplos son, simplemente, errores de escritura.

(15) *El conejo salta **le** espalda de mapache*

“El conejo salta sobre **la** espalda del mapache”

(16) *la vieja su mano agarra **a** galleta*

“la vieja con su mano agarra **la** galleta”

Como en los casos anteriores, en el siguiente ejemplo, el hablante demuestra que sí conoce la regla de uso del artículo. Sin embargo, en este caso, pensamos que no domina aún el género del sustantivo o la regla de concordancia nominal, por lo que utiliza el artículo masculino “el” con la palabra femenina “oreja”.

(17) ***El** oreja de conejito*

“**La** oreja del conejito”

El ejemplo (17) también muestra una regularidad que hemos observado: la omisión del artículo persiste en una frase sustantiva que sigue a una preposición aun cuando ya se utilice el artículo en otros contextos, como en una frase sustantiva en función de sujeto.

3.3.2 La preposición

En la interlengua de nuestros colaboradores, encontramos dos fenómenos particulares con respecto a esta categoría. En algunos casos, como con el artículo, no se utiliza una preposición en contextos donde sí se utilizaría en el castellano estándar. En otros casos, la preposición que esperamos en castellano estándar es sustituida por otra.

3.3.2.1 Omisión de la preposición

Los siguientes ejemplos muestran que los hablantes omiten una preposición en contextos en que esta categoría es obligatoria en la lengua meta.

- (18) *la vieja su mano agarra a galleta*
“la vieja **con** su mano agarra la galleta”

El ejemplo (18) muestra la elisión de una preposición que indicaría el instrumento con el que el sujeto realiza la acción de agarrar. Dado que, en este caso, el instrumento se encuentra en una relación parte-todo con el sujeto podría argumentarse que la presencia de la preposición no es indispensable en la interlengua del hablante. A esto se suma que, en la LSP, las señas correspondientes serían las siguientes:

- (19) VIEJA MUJER GALLETA XIa AGARRARa
“La mujer vieja agarró la galleta”

En el ejemplo (19), la seña AGARRAR se extiende a lo que va a ser agarrado. Dado que en LSP no se requiere un signo explícito para indicar que la mano se utiliza como instrumento, puede argumentarse que la ausencia de “con” en el enunciado (19) es un caso de transferencia. En esta glosa

vemos que el AGARRARa hace referencia al objeto agarrado, el cual se representa por la seña GALLETA XIa. La seña XI indica que, luego de la seña anterior, se apunta a un lugar en donde se ubica la galleta. Es en este lugar que se realiza la seña AGARRARa haciendo referencia a que lo que se agarra es la galleta antes mencionada.

El siguiente ejemplo muestra la omisión de una preposición cuya contribución semántica en la lengua meta podría calificarse como “experimentación de”, de manera que “estar con sueño”, “estar con hambre”, “estar con sed”, etc. significa experimentar estas sensaciones. La coordinación con la frase adjetiva “muy cansado” hace pensar que el hablante considera la palabra “sueño” como una especie de adjetivo sinónimo de “soñoliento”.

- (20) El venado gordito está muy cansado y sueño
“El venado gordito está muy cansado y **con** sueño”

Esta hipótesis se ve apoyada por el hecho de que en LSP la expresión de este contenido se realiza de la siguiente manera:

- (21) VENADO GORDO CANSADO SUEÑO
“El venado gordo está cansado y con sueño”

Como se puede observar, en LSP solo se utiliza una seña para indicar que alguien tiene sueño o está somnoliento. Así pues, la ausencia de la preposición en el ejemplo (21) puede atribuirse a un caso de transferencia de la L1 a la L2.

En el ejemplo (22) se presenta el caso de preposición sin un valor semántico determinante para la interpretación de los enunciados correspondientes. En el primer caso, la preposición “con” de la

lengua meta es exigida o regida por el verbo bivalente “encontrarse”, de modo que “el alce” es su complemento de régimen preposicional. El hablante parece utilizar el verbo como transitivo, de manera similar al verbo inglés “to meet (someone)”. Esto corresponde, en alguna medida, a la manera en que este concepto se expresa en la LSP: dos índices que se aproximan. En esta lengua los dos participantes del evento se representan mediante los índices y la acción o la relación entre ellos se representa mediante el movimiento; no existe ninguna seña que corresponda a la preposición castellana “con”.

(22) *se encuentra **el** alce*

“Se encuentra con el alce”

Por su parte, la preposición ausente en el ejemplo (23) forma parte de una locución y, por ende, no presenta un valor semántico imprescindible. De hecho, podría pensarse que la palabra “casualidad” está siendo utilizada como un adverbio con el sentido de “casualmente”.

(23) *Pero ambos caminan justo **casualidad** choco las barrigas*

“Pero ambos caminan y, justo de casualidad, se chocan sus barrigas”

3.3.2.2 Usos de la preposición

Los siguientes ejemplos muestran casos en que los hablantes utilizan preposiciones tal como lo hacen los usuarios nativos de la lengua meta.

(24) *ratón esta enojado y harto **por** canchito de tierra*

“El ratón esta enojado y harto del chanchito de tierra”

(25) *disfruta una buena tarde **de** pesca **con** su amo*

“disfruta de una buena tarde de pesca con su amo”

(26) *bota **al** tacho **de** basura*

“bota al tacho de basura”

(27) *un loro verde está **sobre** el brazo **del** niño*

“un loro verde está sobre el brazo del niño”

Por otro lado, en los siguientes ejemplos, encontramos la sustitución de una preposición por otra, lo que nos muestra que esta categoría ya forma parte de la interlengua de los aprendices de castellano escrito como segunda lengua, pero su uso no se corresponde exactamente con el de la lengua meta. La sustitución se debería a un aprendizaje incompleto o inadecuado de los elementos del léxico convencionalizados en castellano estándar para estos usos.

(28) *permiso **a** pasar*

“permiso **para** pasar”

(29) *y tira el cuerpo mapacha. hasta caída **de** la pista*

“y tiro el cuerpo del mapache **a** la pista”

(30) *el bicho está asustado y corriendo para esconder **por** alguien*

“el bicho está asustado y corriendo para esconderse **de** alguien”

Para concluir la sección sobre las preposiciones, podemos afirmar que, en términos de las estrategias de desempeño típicamente desplegadas por hablantes de L2, el fenómeno de omisión de esta categoría

puede atribuirse a la transferencia de la primera lengua, dado que en LSP no se hace uso de preposiciones.

3.3.3 El verbo

3.3.3.1 Ausencia de verbos copulativos

Los siguientes ejemplos muestran que, en algunas oraciones, los hablantes de LSP que aprenden castellano como segunda lengua omiten verbos copulativos que son obligatorios en la lengua estándar.

- (31) *no puede cruzar porque puente muy estrecho*
“no puede cruzar porque el puente **es** muy estrecho”

- (32) *Mapacha le enojado por el oso*
“El mapache **está** enojado con el oso”.

Este fenómeno podría deberse a un caso de transferencia de la lengua materna, puesto que en la LSP no se utilizan los verbos copulativos como en el español. Si bien es raro encontrar lenguas de señas con cópula (Sandler W. y Lillo-Martin 2006), existen ciertos elementos en LSP que podrían identificarse como cópulas, si bien su uso no es muy generalizado (ver Rodríguez Mondoñedo y Arnaiz 2020).

3.3.3.2. Calco de los verbos depictivos de la LSP

En LSP, como en todas las lenguas de señas, existen verbos depictivos, esto es, verbos que incluyen clasificadores como parte de su morfosintaxis. Como vimos en la sección 1.1, los verbos depictivos, de acuerdo con Valli et al (2011), presentan simultáneamente distintos tipos de información sobre el evento que representan. Estos verbos codifican el tipo de acción y la manera en que se realiza y, a la misma vez, representan el individuo participante del evento mediante un clasificador.

En las narraciones en castellano escrito como L2, hemos encontrado secuencias [verbo + preposición] o [preposición +verbo] que pueden interpretarse como intentos de plasmar, con recursos de la lengua meta, verbos depictivos de la LSP. El siguiente ejemplo ilustra el calco de un verbo depictivo de la LSP al castellano escrito como L2.

(33) *Lo tiro hasta en jardín*

“Lo tiró hasta el jardín”.

Vemos en (33), cómo el participante trata de expresar, de manera similar a como lo haría en LSP, el evento de tirar algo haciendo explícito, mediante la preposición *hasta*, la trayectoria del objeto lanzando. El lugar en el que finaliza la trayectoria está expresado por la frase *en jardín*. Así, mientras que la preposición *hasta* se utiliza para expresar la trayectoria recorrida por el objeto lanzado, la preposición *en* se usa para expresar el lugar donde termina, es decir, el jardín. A continuación, mostramos cómo este evento se representaría en LSP:

(34) VERDE-LUGAR_a TIRAR-CLOBJETO_b CLTRAYECTORIA_b CLLUGAR_a

Literalmente: *Jardín tirar_{lo} trayectoria allí*

“Lo tiró hasta el jardín”

En (34) encontramos la manera convencional en que se glosan y traducen los enunciados en lengua de señas. Cada seña está representada en letras mayúsculas y separada por un espacio. En (34) encontramos glosado un enunciado de LSP que consta de cuatro señas, que traducidas literalmente serían algo como “Jardín tirar_{lo} trayectoria allí” y cuya traducción más fiel “Lo tiró hasta el jardín”. Podemos observar que junto a cada glosa se han ubicado unos índices con las letras minúsculas “a”

y “b”; estas hacen referencia a la conexión que hay entre un objeto antes mencionado y una seña. Así, en (35) observamos que la seña CLLUGARa hace referencia a VERDE-LUGARa y que la seña CLTRAYECTORIAb hace referencia a TIRAR-CLOBJETOb. La glosa “CL” significa ‘clasificador’; los clasificadores son señas que se utilizan para indicar distintos tipos de individuos a los que se hace referencia, como personas, movimientos y formas de lo que se está hablando.

Pensamos que el enunciado (33) es una suerte de calco del enunciado (34): “lo tiró” corresponde a TIRAR-CLOBJETOb; “hasta” corresponde a CLTRAYECTORIAb; “en” corresponde a CLLUGARa; y “jardín” corresponde a VERDE-LUGARa.

Otro ejemplo de verbo depictivo en LSP es el que presentamos a continuación, en donde vemos que la configuración de la mano indica el tipo de individuo o entidad que participa en el evento y el desplazamiento de la mano expresa el tipo de movimiento realizado. Este verbo expresa el concepto CAMINAR, pero expresado de un individuo particular y con una dirección particular, al mismo tiempo.

Gráfico 13: Seña CLpers-CAMINAR en LSP que significa “una entidad camina”



La oración en castellano escrito como segunda lengua correspondiente a esta parte de la narración fue la siguiente:

(35) *El oso gordito esta contento también **hacia camina** en el puente.*

“El oso gordito está contento y también camina hacia el puente”.

Proponemos que la combinación “hacia camina” que produce el participante del estudio es el producto de una transferencia de su lengua materna. Más específicamente, lo que sostenemos es que corresponde al calco de un verbo depictivo y que el resultado en castellano escrito es un intento de “composición” o de “incorporación” en una sola expresión que sea equivalente al signo de LSP en que los dos conceptos se expresan de manera integrada. En este caso, de manera similar al ejemplo (35), cada preposición corresponde a un aspecto del evento representado: la preposición *hasta* expresa la trayectoria de la caminata y la preposición *en* indica que el puente es el lugar al que llega el individuo.

Necesitamos más investigación que nos permita encontrar ejemplos como los de arriba para confirmar nuestra hipótesis o modificarla para ampliar nuestra comprensión de los fenómenos de transferencia entre la LSP y el castellano escrito como L2.

3.3.3.3 Uso inestable de inflexiones verbales

La LSP, como hemos mencionado anteriormente en la primera parte del capítulo 1.1, es una lengua que carece de las inflexiones verbales del castellano. Como en otras lenguas de señas, el tiempo y el aspecto es expresado con elementos léxicos independientes (Valli et al 2011). Además, en la LSP no se hace concordar el verbo con el sujeto de la oración. Estas características de la LSP parecen tener un efecto en la producción de oraciones en castellano escrito como segunda lengua, pues en muchas

de ellas se nota inseguridad en el uso de los sufijos verbales por parte de los participantes del estudio. Los siguientes ejemplos ilustran el uso inestable de las inflexiones verbales en la interlengua de los hablantes de LSP.

(36) *También venado **veo** un conejo dijo permiso a pasar*

“También el venado ve un conejo que le pide permiso para pasar”.

(37) *Y ahora ellos **veas** sus ojos*

“Y ahora ellos se ven a los ojos”.

Como se puede observar en estos ejemplos, las discrepancias con la versión en castellano estándar son de concordancia de persona: en el primer ejemplo, el hablante utiliza la forma verbal correspondiente a la primera persona singular en lugar de la tercera y, en el segundo ejemplo, encontramos un sufijo de segunda persona singular en lugar de uno de tercera plural.

Por su parte, los ejemplos siguientes muestran discrepancias de tiempo y modo:

(38) *El dijo permiso el inicio de puente también **bote** el suelo*

“Él pidió permiso al inicio del puente y también lo botó al suelo”.

(39) *Oso y venado asustan y miedo ya se **caigan***

“El oso y el venado se asustan y tienen miedo y, de pronto, se caen”.

En el primer ejemplo, encontramos el verbo “botar” en presente de subjuntivo en lugar de en pasado de indicativo o en primera persona del pretérito, pero sin tilde y, en el segundo ejemplo, encontramos una sustitución de modo subjuntivo por modo indicativo.

Por otro lado, podemos observar el uso de verbos en infinitivo, sin una flexión de tiempo, aspecto, modo o persona, como muestran los siguientes ejemplos.

(40) *siguen **discutir** **pelear**, pero **sentir** **reuidos***

“siguen discutiendo, peleando, pero sienten ruidos”

(41) *mapachito **idea** **querer** **juegor***

“El mapache tiene una idea: quiere jugar”.

(42) *Abuelita **sentir** **hambre** **poca***

“Abuelita siente poca hambre”.

A pesar del uso inestable de las marcas de inflexión, el hecho de que los usuarios de LSP sí coloquen sufijos verbales indica que son conscientes de que en el castellano se utiliza la conjugación de verbos. Sin embargo, el que no siempre elijan la conjugación esperable indica que están en proceso de llegar a usar las categorías gramaticales como se usan en la lengua meta.

3.3.3.4 Uso inestable del clítico “se”

Con respecto a este morfema, hemos encontrado algunos ejemplos en los que se omite su uso y otros en los que se utiliza con verbos que no lo requieren en el castellano estándar. Los siguientes ejemplos muestran la ausencia del clítico en casos en los que se espera su presencia como muestran las traducciones correspondientes.

(43) *Oso y venado **asustan** y **miedo** ya **se caigan***

“El oso y el venado se asustan y tienen miedo y, de pronto, se caen”.

(44) *acerca conocer con ratón*

“**se** acerca a conocer al ratón”

Por su parte, los siguientes ejemplos ilustran algunos casos en los que utilizan el clítico “se” en contextos donde la variedad estándar del castellano no lo requiere.

(45) *Mientras un alce se bosteza*

“Mientras un alce bosteza”.

(46) *Entonces el conejo se salta al él*

“Entonces, el conejo salta sobre él”.

Si bien no se ha realizado una prueba especial para determinar en qué fase de la interlengua de las mencionadas anteriormente en el capítulo 2 en la parte 2.3 se encuentran los colaboradores, podemos inferir por la manera en que han realizado sus escritos que la mayoría de participantes se encuentra entre la primera y segunda fase de aprendizaje del castellano escrito, según la clasificación porque...

Cómo hemos podido observar, el uso y la omisión de las categorías gramaticales son bastante irregulares según los participantes. Si bien muestran que tienen algún conocimiento de la existencia de las reglas gramaticales, no podemos señalar de manera precisa la razón por la cual se dan estos fenómenos. Los fenómenos más obvios son los de transferencia y simplificación. Una vez más, se hace evidente la importancia de realizar más investigaciones sobre este tema para encontrar las respuestas a las dudas presentadas en la presente tesis.

CAPÍTULO 4

HERRAMIENTAS PARA LA ENSEÑANZA DEL CASTELLANO ESCRITO COMO SEGUNDA LENGUA PARA SORDOS: UNA PROPUESTA DIDÁCTICA

En esta sección, ofrecemos un conjunto de herramientas didácticas que venimos desarrollando, tomando como base los problemas gramaticales identificados en la sección anterior, con la finalidad de ayudar a las personas sordas a aprender el castellano escrito como segunda lengua.

4.1 Material visual

Esta herramienta didáctica consta de varios componentes. En primer lugar, de un video que muestra un hablante de LSP realizando una seña particular. Los materiales elaborados hasta el momento registran vocabulario básico consistente en verbos, adjetivos y sustantivos correspondientes a cosas de la casa y a animales. En segundo lugar, el material visual consta de una impresión que presenta la seña de LSP como una secuencia de imágenes. Para construir la secuencia de imágenes impresa se realizan capturas de pantalla del video, se acomodan una después de la otra y se imprime la imagen resultante. El material impreso permite realizar diferentes actividades que permiten el aprendizaje tanto de la LSP como del castellano escrito. Puede observarse un ejemplo de una secuencia de imágenes en el gráfico 14.

El material visual consta, en tercer lugar, de un dibujo que representa el significado de la seña de LSP y, en cuarto lugar, de una imagen con la traducción al castellano escrito de dicha seña. Finalmente, el material incluye una imagen de la palabra castellana representada mediante el alfabeto dactilológico, que es el alfabeto de la lengua de señas que representa las letras del alfabeto en castellano, que previamente se les ha enseñado a los estudiantes. Esto permite reforzar lo aprendido al juntar las

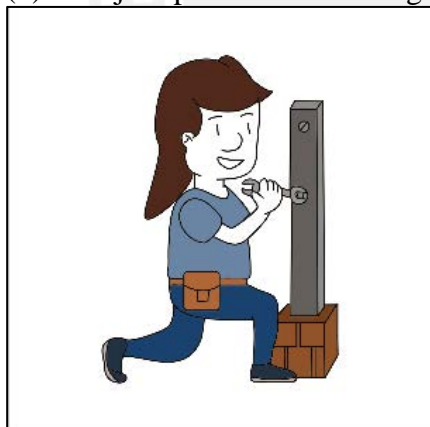
palabras con los dibujos, trabajando con herramientas visuales. Estos componentes del material visual también pueden verse en el gráfico 14.⁵

Gráfico 14: Material visual para la enseñanza de la expresión del concepto ARREGLAR en LSP y en castellano escrito

(a) Secuencia de imágenes de la seña en LSP



(b) Dibujo representativo del significado de la seña en LSP



c) Traducción de la seña en LSP al castellano escrito



⁵ Todo este material será colocado en una página web de libre uso para que, así, quien lo necesite pueda utilizarlo ya sea viendo la seña o generando material que se pueda imprimir y trabajarlo en clase.

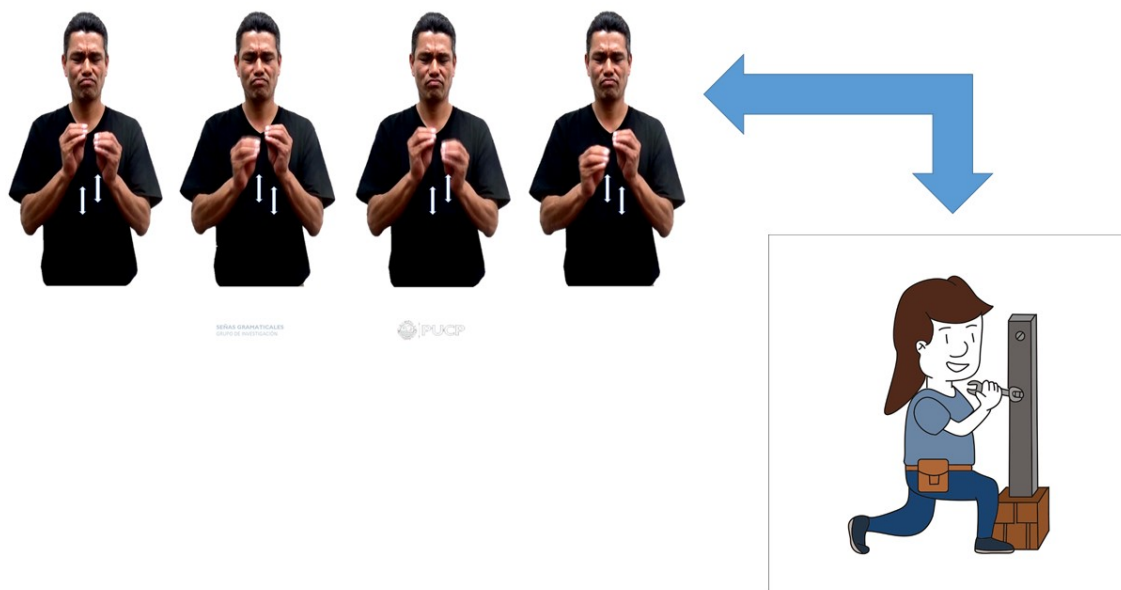
(d) Palabra castellana deletreada usando el alfabeto dactilológico



Teniendo estos cuatro elementos por separado, así como el video de la seña, se pueden ir armando hojas de práctica imprimiendo los elementos que se vayan necesitando según sea lo que se está enseñando en ese momento. Así, por ejemplo, si estamos trabajando vocabulario en lengua de señas, como primer paso, se puede trabajar solo con el video. De esta manera, los estudiantes pueden ver claramente cómo se hace la seña, cuál es la configuración de la mano o manos y su movimiento, si es que lo tuviera.

Continuando con la enseñanza, para reforzar el vocabulario, se puede trabajar con la secuencia de imágenes de la seña y con el dibujo correspondiente a su significado. De esta forma, los estudiantes pueden relacionar el dibujo con la seña de LSP. Esto se puede realizar imprimiendo el material y haciendo coincidir la secuencia de imágenes con el dibujo de su significado, como muestra el gráfico 15.

Gráfico 15: Relación entre la secuencia de imágenes de la seña en LSP y el dibujo correspondiente a su significado



Como siguiente ejercicio, cuando el aprendiz ya tiene afianzado el significado de la seña, se puede introducir el deletreo con el alfabeto dactilológico, como muestra el gráfico 16:

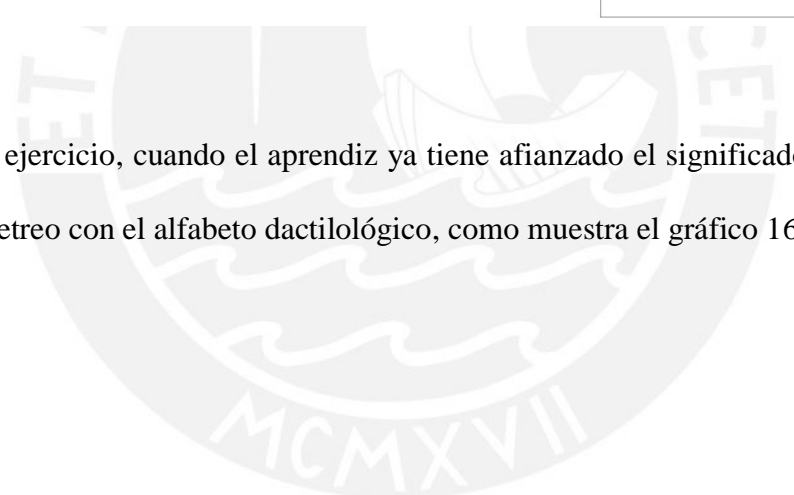
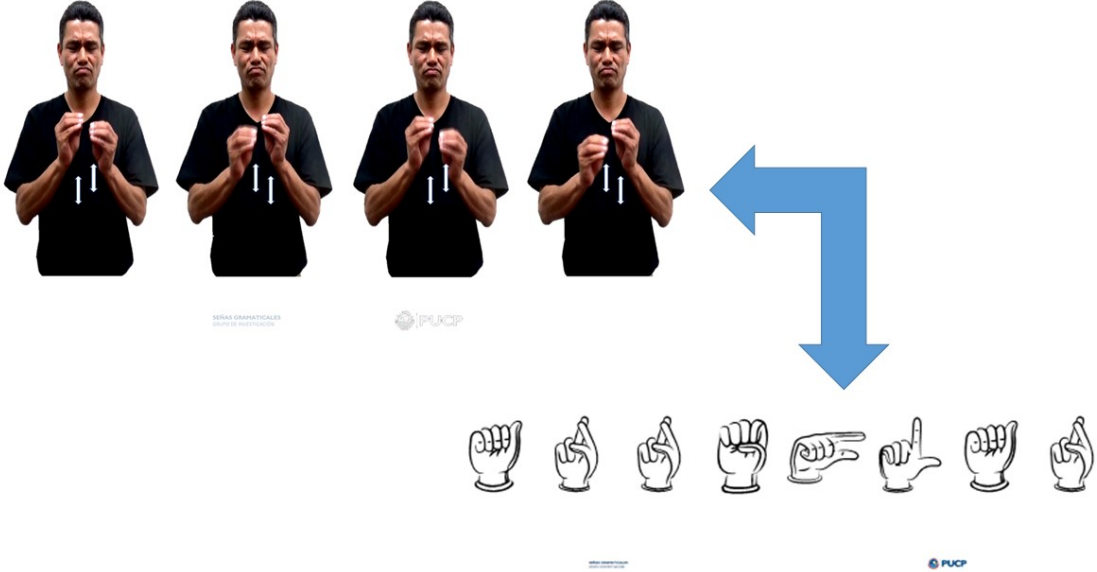


Gráfico 16: Relación entre la secuencia de imágenes de la seña en LSP y el deletreo con el alfabeto dactilológico



Seguidamente, se puede sustituir la palabra deletreada con el alfabeto dactilológico por la palabra escrita en el alfabeto castellano. Este punto resulta fundamental porque los estudiantes asocian, así, la seña en LSP y la palabra en castellano escrito. Esto es lo que muestra el gráfico 17.

Gráfico 17: Relación entre la secuencia de imágenes de la seña en LSP y la palabra correspondiente en castellano escrito



Siguiendo con este proceso, a continuación, se les puede dar a los estudiantes la palabra en castellano escrito para que la relacionen con la palabra en el alfabeto dactilológico. Esto se esquematiza en el siguiente gráfico.

Gráfico 18: Relación entre la palabra en castellano escrito y el deletreo con el alfabeto dactilológico



Se puede continuar haciendo combinaciones que sirvan para afianzar los conocimientos adquiridos en vocabulario tanto en LSP como en castellano escrito. Así, podemos relacionar el dibujo que representa el significado de la seña en LSP con la palabra en castellano escrito y también con la palabra en alfabeto dactilológico. Esto se muestra, respectivamente, en los gráficos 19 y 20.

Gráfico 19: Relación entre el dibujo correspondiente al significado y la palabra en castellano escrito

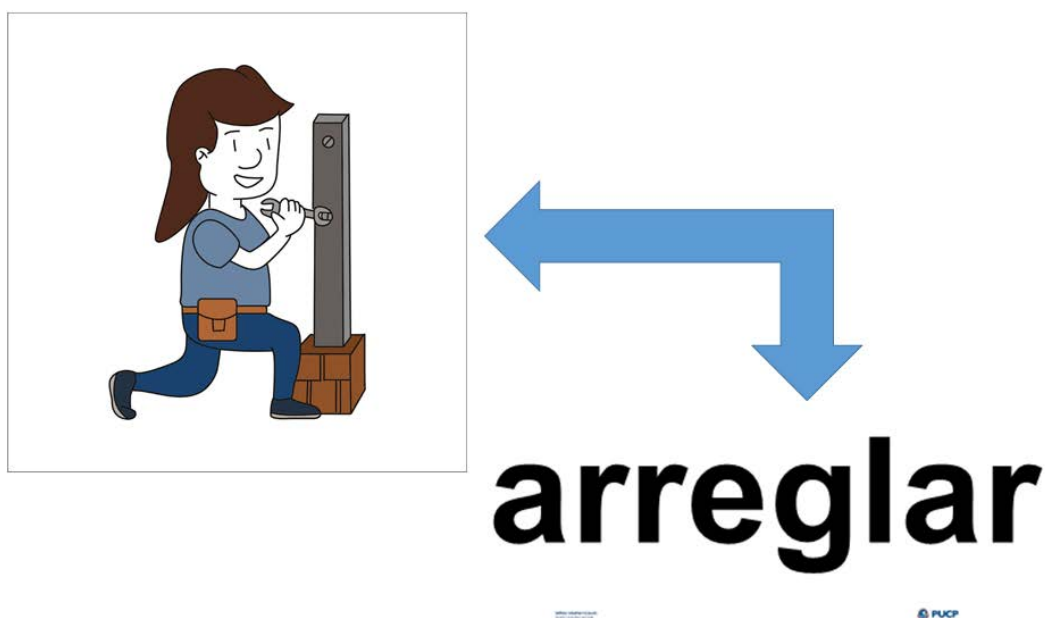
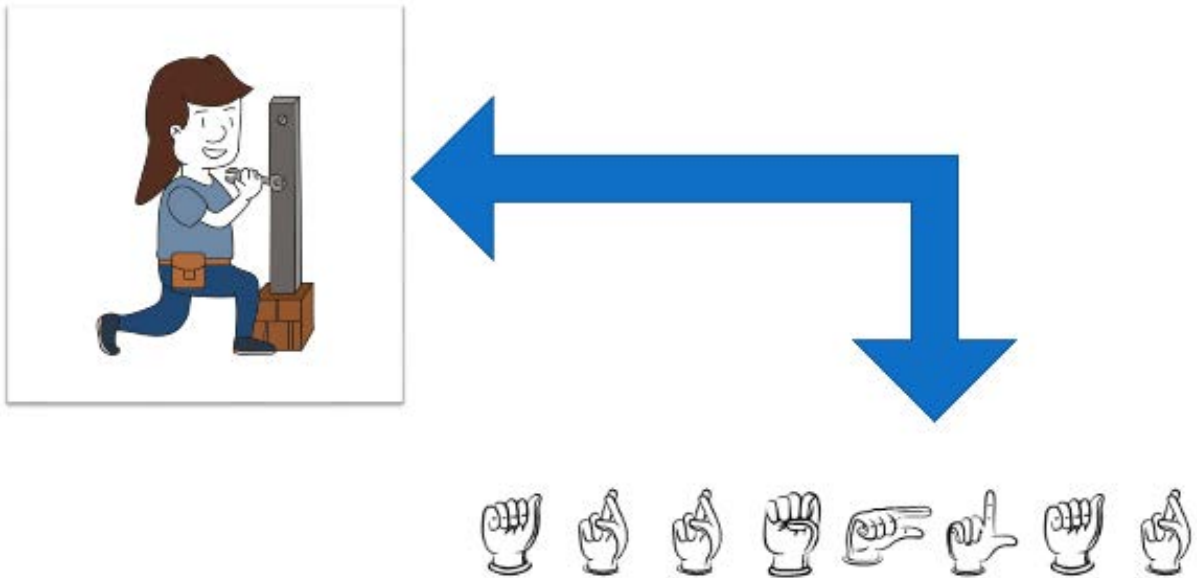
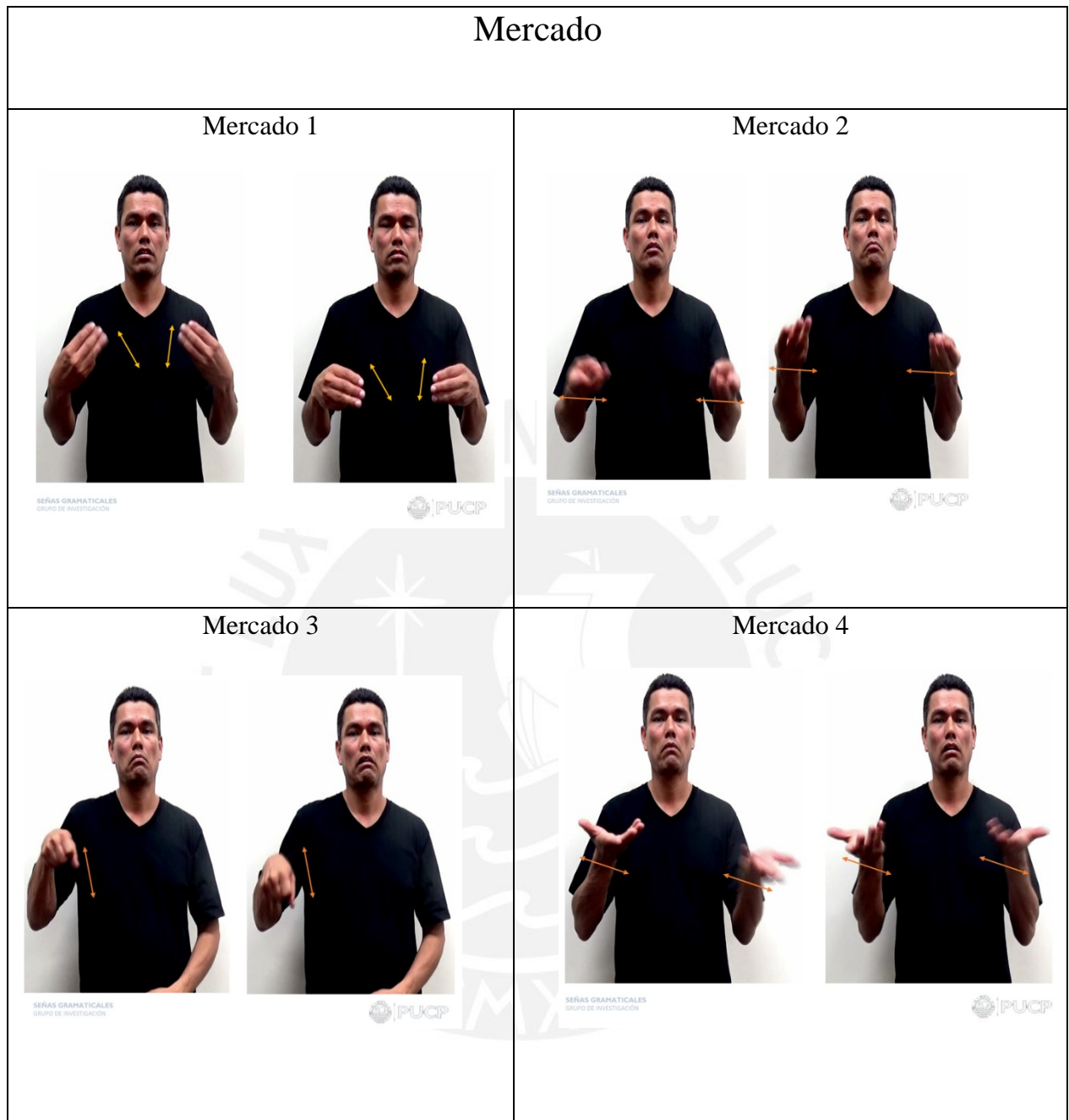


Gráfico 20: Relación entre el dibujo correspondiente al significado y la palabra deletreada en alfabeto dactilológico



El material visual también puede ser útil para enseñar la variedad lingüística que muestra la LSP. Así, por ejemplo, dentro del vocabulario trabajado, encontramos que una palabra en castellano puede corresponder a varias señas sinónimas. Este es el caso de la palabra castellana “mercado”, a la cual le corresponden cuatro señas diferentes en LSP que podríamos decir que son sinónimos. El gráfico 21 presenta la relación entre la palabra castellana y sus cuatro señas correspondientes en LSP.

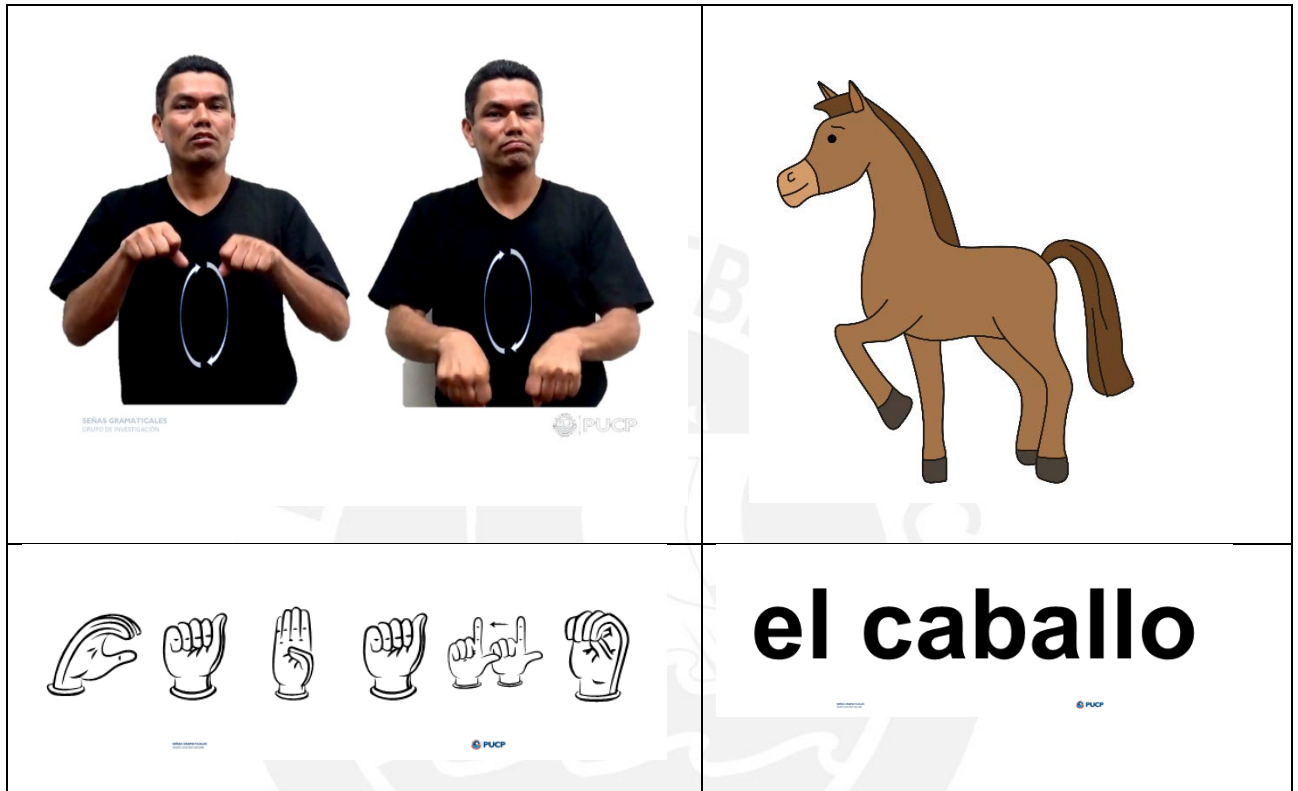
Gráfico 21: Relación entre la palabra en castellano escrito y las señas correspondientes en LSP



Por otra parte, con el material visual, también se puede reforzar la escritura del castellano como segunda lengua, como ilustra claramente el caso siguiente. El siguiente gráfico muestra los cuatro componentes del material visual que hemos mencionado, pero, además, presenta la palabra castellana “caballo” junto con su artículo correspondiente. De este modo, el aprendiz puede ir dándose cuenta

de que los sustantivos que aprende deben utilizarse sintácticamente con artículos y que, de acuerdo con el género, hay distintos tipos.

Gráfico 22: Relación entre la secuencia de imágenes de la seña en LSP,



Lo que se muestra en el gráfico 22 es el dibujo correspondiente a su significado, la palabra castellana deletreada en alfabeto dactilológico y la palabra en castellano escrita presentada junto con el artículo correspondiente, así hacemos conscientes a los aprendices a que en la lengua castellana se usan los artículos.

Los materiales acá descritos han sido utilizados en la enseñanza a jóvenes sordos y han dado muy buenos resultados. Al ser materiales visuales, les resultan llamativos y útiles a los estudiantes, teniendo en cuenta que la comunidad sorda no cuenta con materiales diseñados especialmente para ellos y su aprendizaje.

La persona que utilice el material visual presentado podrá crear, según la necesidad del aprendiz, oraciones en donde se practique el uso de las preposiciones, así como de los artículos. Lo ideal es usar dicho material de manera constante para que el aprendiz adquiriera práctica no solamente en leer sino también en crear oraciones para, de a pocos, ir incrementando su capacidad narrativa.

4.2 Rueda de Verbos

Como hemos visto anteriormente, una de las características de la LSP es que el tiempo verbal es marcado por una seña adicional, mientras que la seña que corresponde al verbo se mantiene igual. Es por esta razón que el aprendizaje de la conjugación de los verbos se hace un poco difícil para los estudiantes sordos. Con la finalidad de enseñar la flexión verbal, hemos desarrollado la rueda de verbos, la cual permite que los estudiantes cuenten con una herramienta que los ayuda a utilizar de manera correcta la conjugación de verbos regulares hasta llegar a memorizar la conjugación de los verbos en el tiempo presente, pasado y futuro.

La rueda de verbos consta de cuatro círculos concéntricos de diferentes tamaños. El más pequeño tiene escritos los pronombres personales, cada uno con un color llamativo. El segundo círculo presenta las raíces de los verbos y el tercero, la terminación “ar”, así como flechas pintadas con los mismos colores que se utilizaron para los pronombres. Por último, el cuarto círculo, el más grande, tiene seis divisiones correspondientes a cada pronombre, con su respectivo color. Cada una de estas divisiones presenta tres compartimentos que corresponden a los tiempos pasado (ayer), presente (hoy) y futuro (mañana), los cuales tienen el mismo color que su correspondiente pronombre, pero con tonos diferenciados. El siguiente gráfico muestra la rueda de verbos ensamblada, así como cada uno de los círculos por separado.

Gráfico 23: Rueda de verbos completa

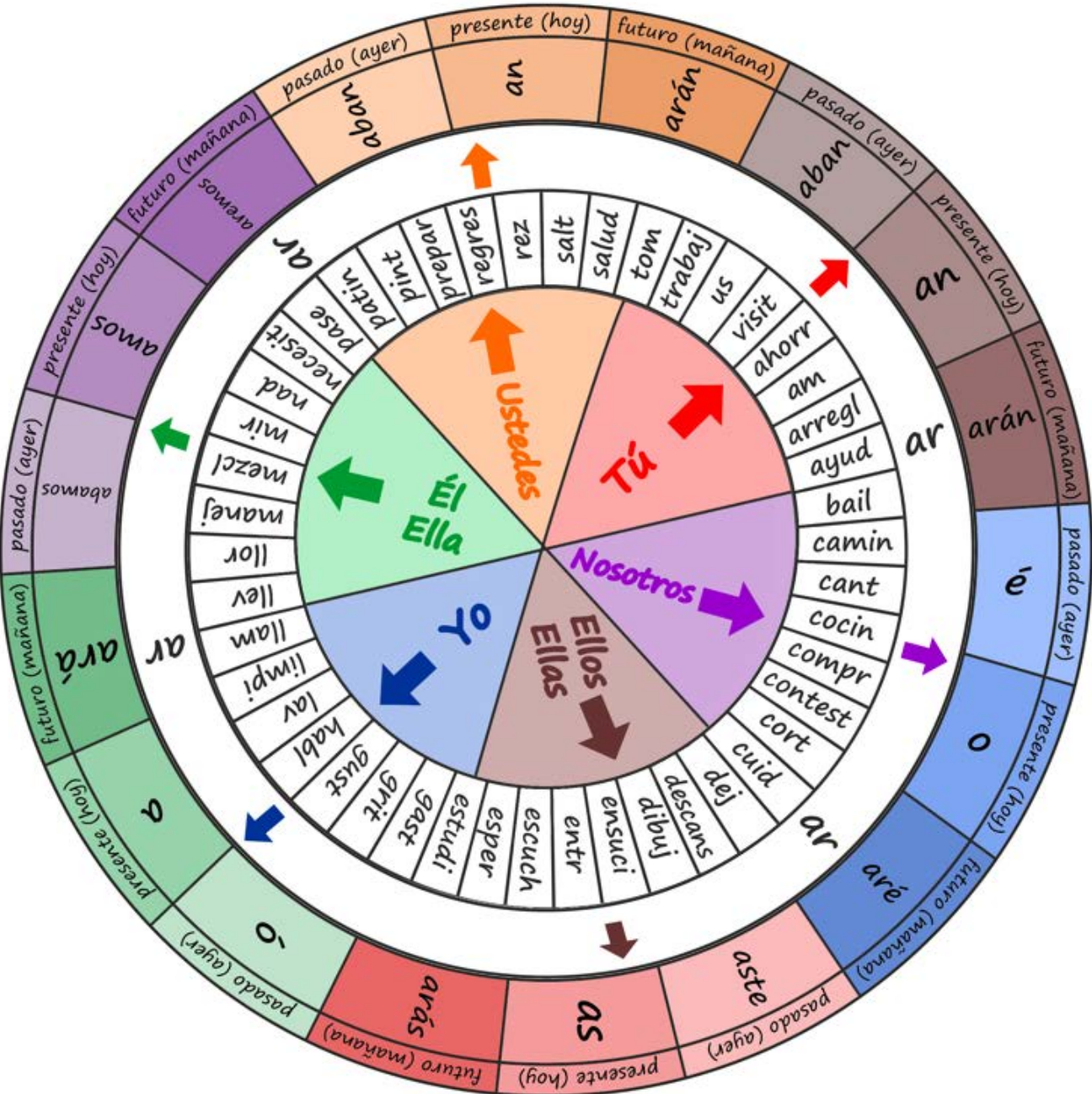
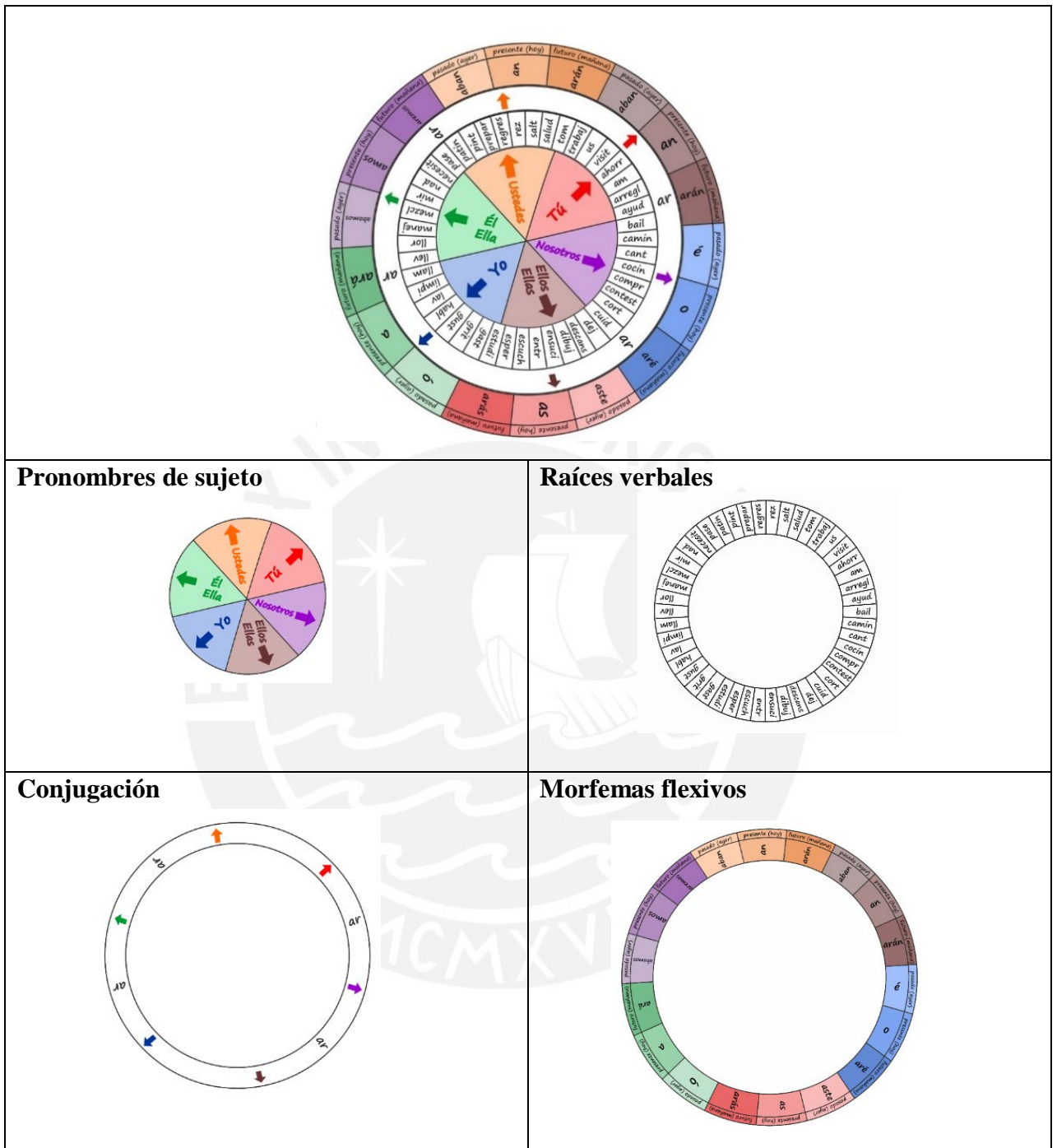




Gráfico 24: Rueda de verbos completa y sus partes



La rueda de verbos permite practicar los tiempos verbales de una manera bastante lúdica. Veamos un ejemplo de su uso. Se le propone al aprendiz el siguiente ejercicio:

(47) Nosotros/bailar/futuro

El aprendiz debe ubicar, en el primer círculo de la rueda de verbos, el pronombre “nosotros”, el cual tienen el color morado. A continuación, debe buscar la raíz del verbo solicitado: “bail”. Seguidamente, pondrá a la altura del pronombre la flecha del mismo color y la ubicará en la última rueda del mismo color. En este círculo podemos ver los tres tiempos, pasado/presente/futuro, y el aprendiz se colocará en el tiempo solicitado. De esta manera, podrá completar el ejercicio dado, como mostramos a continuación:

(48) **Nosotros** bail  

Finalmente, cabe señalar que la rueda de verbos puede utilizarse de manera secuencial con respecto al material visual presentado en la sección anterior. Una vez que los estudiantes se familiarizan con el vocabulario verbal gracias al material visual, pueden empezar a practicar su conjugación con la rueda de verbos.

4.3 Historias

Si bien las autoridades del sistema educativo peruano están de acuerdo en que lo mejor para la enseñanza de la comunidad sorda es la educación bilingüe LSP - castellano escrito, hasta el momento no se ha realizado un cambio oficial en el currículum de los colegios que atienden a esta población. Por esta razón, a los niños sordos no se les enseña un curso de Comunicación como sí ocurre con los niños oyentes. Así, mientras que los niños oyentes tienen un curso en el que analizan su lengua, estudian sus características y desarrollan sus habilidades en ella, los niños sordos no llevan una materia en la que estudian la LSP y puedan potenciar su dominio.

En vista de esta limitación, proponemos la herramienta didáctica *Historias* para dar pie a que los aprendices puedan analizar y explorar la LSP. Con ella se busca crear oportunidades para fomentar

los diferentes usos de la LSP y que los aprendices desarrollen su conocimiento de esta lengua, así como el del castellano escrito como L2. A continuación, presentamos tres maneras de potenciar el uso de la lengua mediante la creación de narraciones, cabe señalar que para mostrarles este trabajo se ha pedido la autorización de los participantes, los cuales accedieron de inmediato.

Ejemplo 1

Se recrean o crean historias de diferentes géneros que los alumnos sordos graban en video. A partir de la visión de estos videos, se puede analizar el contenido y trabajar en su traducción al castellano, lo que permite relacionar ambas lenguas. En el siguiente ejemplo, se puede observar una historia cómica en la que se narra la historia del “El león y el ratón”, la cual trata de un león que está descansando y un ratón le muerde la cola; el león atrapa al ratón y este le ruega por su vida. El león, al ver como el ratón le suplica, le perdona la vida y el ratón le hace la promesa de que, si necesita cualquier cosa, él estará allí para ayudarlo. El león lo deja libre y se ríe diciéndole que cómo un animal tan chiquito e indefenso va a poder ayudar al rey de la selva. Pasan los días y el león cae en una trampa colocada por un cazador. Los gritos del león son tan fuertes que el ratón los escucha y va a ver qué le ha pasado al león. Al descubrir que había caído en la red, no duda en cumplir su promesa y, mordiéndola hasta romperla, logra liberar al león, quien queda muy agradecido con el ratón.

Gráfico 25: El león y el ratón



Ejemplo 2

Por su parte, en la siguiente historia, un estudiante narra lo realizado el fin de semana que acababa de pasar.

Gráfico 26: Mi fin de semana



Estos ejercicios permiten a los estudiantes explorar todo lo que se puede expresar a través del uso de su lengua. Asimismo, les permiten ganar confianza en ellos mismos y aumentar su autoestima al reconocer que hay una audiencia a la que le importa lo que quieren decir y que hay muchas cosas que pueden compartir con sus compañeros y profesores. Lo ideal es extender esta actividad hasta la familia de los estudiantes para que, así, estén más involucrados en su desarrollo.

El realizar estas actividades ha permitido que los aprendices se den cuenta de que la LSP es tan valiosa como el castellano y que en su lengua pueden expresar todo lo que piensan o sienten. Después de realizar este ejercicio, se nos ha hecho más fácil trabajar el tema del castellano como segunda lengua, ya que resulta muy difícil explicar o enseñar algo de lo que los aprendices no tienen idea alguna. Por

ello, la autoconciencia de su propia lengua, el reconocer cómo funciona la LSP, hace más fácil que entiendan el funcionamiento de la otra lengua de la que deben apropiarse.√√

Ejemplo 3

El desarrollo de historias que tengan relación con elementos de la cultura sorda resulta muy motivador para los aprendices. Estas historias sirven después para trabajar el castellano escrito. Un ejemplo de ellas es “La historia de las letras”, la cual consiste en contar una historia en LSP utilizando la configuración de las manos usando como base el alfabeto dactilológico que la lengua de señas usa. Se trata de una actividad muy característica de la cultura sorda, que es representada en muchos países. Esta actividad ayuda a tener conciencia de las distintas configuraciones de las manos del alfabeto dactilológico, así como de las señas que se pueden realizar con ellas. Antes de darles el ejemplo de la historia, les comparto el alfabeto dactilológico que utiliza la comunidad sorda de Lima, luego podrán ver un ejemplo de este tipo de historias se puede encontrar en el siguiente enlace:

Gráfico 27: Alfabeto dactilológico peruano

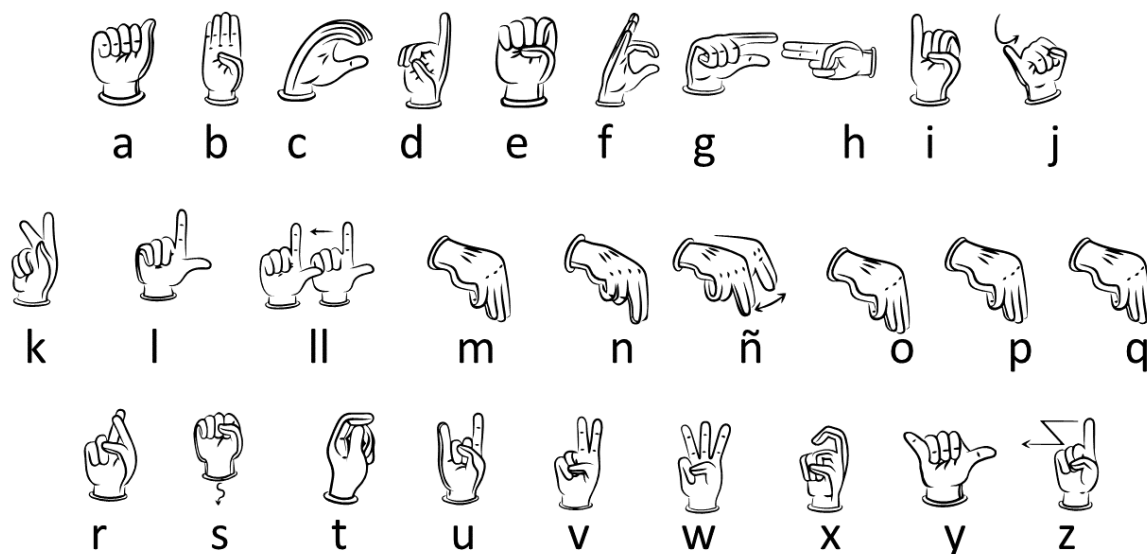


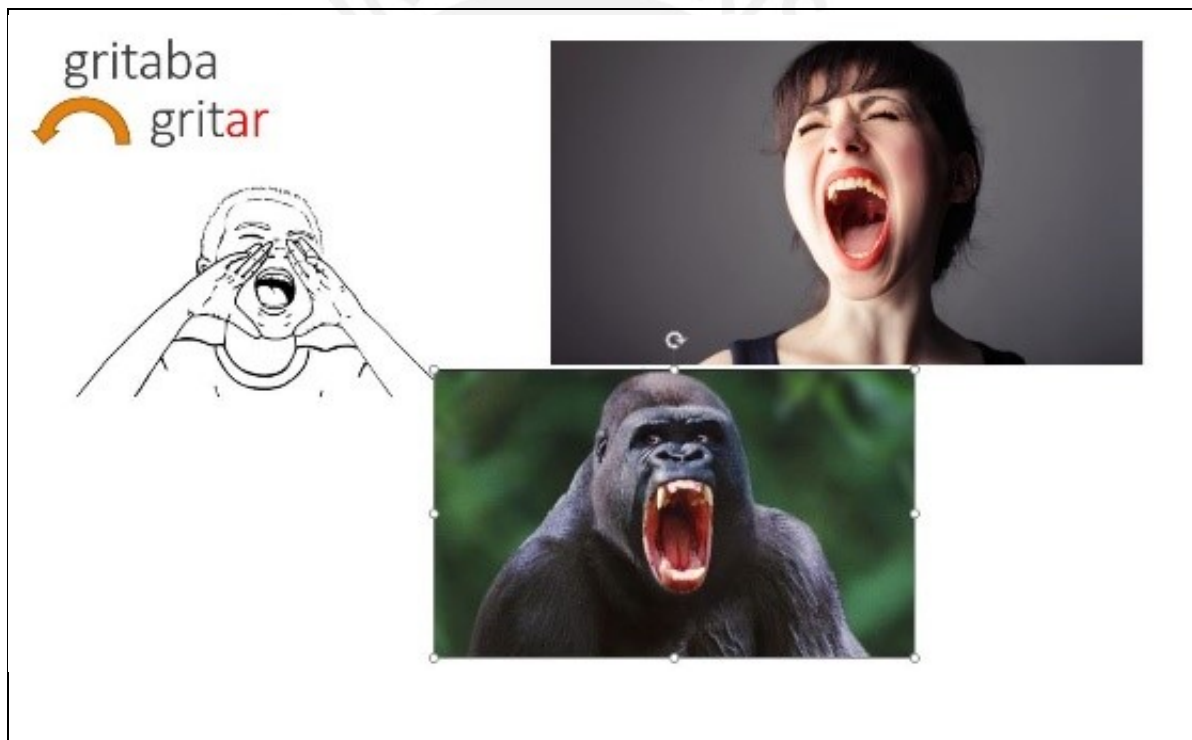
Gráfico 28: Historia con las letras



Ejemplo 4

Para aprendices que se encuentran en etapas más avanzadas, la herramienta de elaborar historias puede implementarse en distintos pasos. En primer lugar, mediante imágenes, se evocan en la mente del estudiante los conceptos de los que va a tratar la historia, con la finalidad de que recupere las señas correspondientes. Para asegurarnos de que el estudiante conoce todo el vocabulario de la historia, podemos presentárselo también mediante un video. El gráfico 29 muestra un ejemplo de cómo se puede evocar el concepto GRITAR.

Gráfico 29: Imágenes para evocar el concepto GRITAR e incluye la palabra en castellano



En un segundo momento, se presenta la historia relatada por una persona sorda y nos aseguramos de que esta haya sido comprendida adecuadamente. El tercer paso de esta actividad consiste en mostrar la historia escrita en un texto en castellano, acompañada de dibujos que apoyen las palabras utilizadas. Esto se muestra en el siguiente gráfico.

Gráfico 30: Historia relatada en castellano escrito y acompañada de imágenes de apoyo



Un grupo de ranas viajaban por el bosque,



Cuando de repente dos de ellas cayeron en un pozo profundo.



Las demás(las otras ranas) se reunieron alrededor del agujero y,

Como último paso de esta actividad, se le presenta al estudiante la historia en castellano escrito sin ningún dibujo, como muestra el gráfico 31.

Gráfico 31: Historia relatada en castellano escrito sin ningún apoyo

Un grupo de ranas viajaba por el bosque, cuando de repente dos de ellas cayeron en un pozo profundo.
Las demás se reunieron alrededor del agujero y, cuando vieron lo hondo que era, le dijeron a las ranas caídas que, no sigan tratando de salir porque era muy difícil, ¡ya están muertas! Les gritaron.
Sin embargo, ellas seguían tratando de salir del hoyo con todas sus fuerzas. Las otras les decían que esos esfuerzos serían inútiles.
Finalmente, una de las ranas atendió a lo que las demás decían, se dio vencida y murió. La otra continuó saltando con tanto esfuerzo como le era posible.
La multitud le gritaba que era inútil pero la rana seguía saltando, cada vez con más fuerza, hasta que finalmente salió del hoyo.
Las otras le preguntaron: ¿No escuchabas lo que te decíamos? La ranita les explicó que era sorda, y creía que las demás la estaban animando desde el borde a esforzarse más y más para salir del hueco.

El poder de la palabra. Una voz de aliento de alguien es en muchos casos muy necesario para ayudarnos a salir de problemas

Activar Windows

De esta manera, les presentamos a nuestros estudiantes, de manera amigable, textos en castellano para su aprendizaje. La combinación de la LSP con el castellano escrito nos ha dado buenos resultados en el aula, generando en los estudiantes las ansias por querer aprender más, tanto de su primera lengua, la LSP, como del castellano escrito.

Como hemos podido apreciar, presentamos material didáctico para uso en diferentes edades, dependiendo de su nivel de aprendizaje del castellano como L2. Es material amigable para tratar de despertar en el alumno el gusto por el castellano.



CAPÍTULO 5

CONCLUSIONES

A partir de la investigación expuesta, podemos concluir las siguientes ideas principales:

(1) Por lo que se ha podido observar en los materiales producidos por los informantes, podemos inferir que el grado de desarrollo o aprendizaje del castellano escrito se encuentra en relación directa al grado de dominio de la LSP. Los participantes que muestran un mayor conocimiento de la LSP muestran una interlengua de castellano escrito más compleja que aquellos que muestran un menor dominio de la LSP. En ello, creemos que la edad en que la persona sorda ha sido expuesta a la LSP, tiene gran relevancia, ya que, como se ha podido apreciar, el informante que más tarde estuvo expuesto a la LSP es quien ha mostrado menos expresividad tanto en LSP como en el castellano escrito. Este punto merecería una investigación más profunda para obtener datos más precisos.

(2) Podemos observar que las producciones de los colaboradores presentan usos de los artículos, preposiciones y verbos que, en algunas ocasiones, no corresponden al castellano estándar. Esto nos permite postular, de acuerdo con los estudios de adquisición de L2, que se encuentran en el proceso de construir una nueva gramática mental, una interlengua o que ya se han fosilizado. Para saberlo con exactitud habría que hacer una investigación más amplia.

(3) En la construcción de la interlengua de los colaboradores, interviene de manera importante el proceso de transferencia de la L1. Esto se ha podido comprobar en el uso de artículos y preposiciones, así como en el de las flexiones de los verbos, pero, sobre todo, en lo que a los verbos depictivos se refiere, ya que, al tratar de expresarse en castellano escrito, utilizan una secuencia de preposición y

verbo que parece corresponder a la seña de LSP, que combina una seña de acción junto con un clasificador.

(4) Los rasgos de su interlengua permiten observar que la mayoría de los colaboradores tienen noción de que la LSP y el castellano escrito son lenguas con gramáticas diferentes, esto lo podemos observar ya que usan categorías gramaticales que no tienen en la LSP.

(5) Si bien este es un primer estudio exploratorio, creemos que para llegar a conclusiones más firmes se debería ampliar este estudio y así se podría recoger más información que nos permitirá obtener pautas que ayuden a la comunidad sorda en su aprendizaje del castellano como segunda lengua.

(6) El material visual es muy importante para mejorar el aprendizaje del castellano escrito como segunda lengua así mismo el uso de la LSP como vehículo de enseñanza hace posible que se pueda solucionar los problemas vistos en el capítulo 4. Cabe señalar que en estos momentos los maestros no cuentan con materiales didácticos específicos para la enseñanza del alumnado sordo, es por eso que este material será de gran ayuda, tomando en cuenta que su enseñanza debe de ser llamativa visualmente.

Como hemos podido observar, hemos encontrado evidencia de que la LSP influye en el castellano escrito como L2 para este grupo de participantes sordos adultos. Cabe mencionar que necesitamos ampliar la investigación no solo en cantidad de participantes, sino también en rango de edades para tener más evidencia de su desempeño y poder, así, mejorar o encaminar la enseñanza de dicha lengua.

Referencias

- Ahlgren, I. (1984). *Döva barn och skriven svenska. Forskning om teckenspråk XIII*. Stockholms Universitet, Institutionen för lingvistik.
- Allen, T. (1986). Patterns of academic achievement among hearing impaired students: 1974 and 1983. En A. N. Childroth y M. A. Karchmer (Eds.), *Deaf children in America* (pp. 161-206). San Diego: College-Hill Press.
- Amcoff, S. (1973). Relationer mellan språkliga uttrycksformer. Pedagogisk forskning. Uppsala: Uppsala universitet, Lärarhögskolan.
- Austin, J., Blume, M., Sánchez, L (2015). *Bilingualism in the spanish-speaking world. Linguistic and cognitive perspectives*. Cambridge, RU: Cambridge University Press.
- Benedicto, E y Bretari, D. (2013). Qué hay, qué se mueve, quién mueve qué (y adónde): los clasificadores de la lengua de señas estadounidense. *Lenguas de señas: estudios de lingüística teórica y aplicada*, 83-104.
- Brown, H. D. (2000). *Principles of languages learning and teaching (4ª edición)*. Nueva York: Pearson
- Catalán, Y. (2021). *Características morfológicas y morfosintácticas en el español escrito por escolares signantes de la lengua de señas peruana (LSP)* [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional Mayor de San Marcos].
https://cybertesis.unmsm.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12672/16453/Catalan_cy.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Clark, B. (2017a). Sign language varieties in Lima, Peru. *Sign Language Studies*, 17(2), 222-264.
- Clark, B. (2017b). *A grammatical sketch of sivia sign language* [Tesis de doctorado]. University of Hawaii at Mānoa.
- Claros Saavedra, R. (2005). *La desmitificación de la educación de sordos: hacia una pedagogía del éxito*. Argentina: Universidad Nacional del Nordeste.
- Courtin, Cl. (2000). The impact of sign language on the cognitive development of deaf children: The Case of theories of mind. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education* 5(3), 266-276.
- Cummins, J. (1986). Bilingual education and anti-racist education. *Interracial Books for Children Bulletin*, 17 (3 y 4), 9-12.
- Cummins, J. (2002). *Lenguaje, poder y pedagogía*. Madrid: Morata.
- Cuti Zanabria, E. (2018). *Sistema antroponímico en la lengua de señas peruana* [Tesis de Licenciatura]. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

- Charrow, V. R., y Fletcher, J. D. (1974). English as the second language of deaf children. *Developmental Psychology*, 10(4), 463-470.
- Dotter, F (2008). English for deaf sign language users: Still a challenge. En Kellet Bidoli, C. y Ochse E. Bern. *English in International Deaf Communication*. 97-121. Peter Lang.
- Fridman Mintz, B (1996). Verbos y espacios mentales en la lengua de señas mexicana. *Lengua y Habla*, 1-2, s/p.
- Fromkin, V., Curtiss, S., Krashen, S., Rigler, D. y Riqler, M. (1974). The linguistic development of genie. *Language*, 50, 528-554.
- Gárate, M. (2012). *Lenguaje y aprendizaje visual, nota de investigación: Educación bilingüe ASL/Inglés: Modelos, metodologías, y estrategias*. Centro de ciencias del aprendizaje en lenguaje y aprendizaje visual. Washington, D.C.: Gallaudet University.
- García Benavides, I. S. (2002). *Lenguaje de señas entre niños sordos de padres sordos y oyentes* [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional Mayor de San Marcos]. <https://cybertesis.unmsm.edu.pe/handle/20.500.12672/1229>
- Goico, S. (2019). The impact of ‘inclusive’ education on the language of deaf youth in Iquitos, Peru. *Sign Language Studies*, 193, 348-372
- Grosjean, F. (2008). *Studying bilinguals*. Oxford, United Kingdom: Oxford University Press..
- Guamán Poma de Ayala, F. 1980 [1615]. *Nueva corónica y buen Gobierno*. Caracas: Biblioteca Ayacucho.
- Guimares, C., Guardenzi, J. y Fernandes, S. (2014). Sign writing acquisition-technology for a writing system [presentación]. *47th Hawaii International Conference on System Science*. Waikoloa: Hawaii.
- Hall, Wyattte C. (2017). What you don't know can hurt you: The risk of language deprivation by impairing sign language development in deaf children. *Maternal and Child Health Journal*, 21(5), 961-965.
- Halliday, M. A. K., McKintosh, A. y Stevens, P. (1970). The users and uses of language. En J. A. Fishman (Ed), *Readings in Sociology of Language*. La Haya: Mouton, 139-169.
- Halliday, M A.K., (1978). *Language as social semiotic: The social interpretation of language and meaning*. Londres: Edward Arnold.
- Hamers, J. y Blanc, M. (2000). *Bilinguality and bilingualism*. Cambridge, RU: Cambridge University Press.
- Haugen, E. (1953). *The norwegian language in America*. Filadelfia: University of Pennsylvania Press.

- Herrera, V; Chacón Macchiavello, D. y Coronado, F. (2016). Evaluación de la escritura de estudiantes sordos bilingües. *Estudios pedagógicos* (Valdivia), 42, 171-191.
- Humphries T. Kushalnagar, P., Mathur G., Napoli D., Padden C., Rathmann, C. y Smith, S. R. (2012). Language acquisition for deaf children: Reducing the harms of zero tolerance to the use of alternative approaches. *Harm Reduction Journal*, (1), 16. <https://doi-org.ezproxybib.pucp.edu.pe/10.1186/1477-7517-9-16>
- Hugounenq, H. (2005). Le statut politique de la langue des signes, éléments de réflexion sur la perception du bilinguisme en France. *Marges Linguistiques*. Paris: M.L.M.S. Publisher, 219-234.
- INEI (2012). Primera encuesta nacional especializada sobre discapacidad.
- Jarque, M.J. (2011). Lengua y gesto en la modalidad lingüística signada. *Anuari de Filologia. Estudis de Lingüística*, 1, 71-99.
- Johnson, R. E., Liddell, S. K. y Ertling, C. J. (1989). Unlocking the curriculum: Principles for achieving access in deaf education. *Gallaudet Research Institute Working Papers* 89(3). Washington, D.C.: Gallaudet University.
- Lenneberg, E.H. (1967). *Biological foundations of language*. New York: Riley
- Ley N° 29535 de 2010. Ley que otorga reconocimiento oficial a la lengua de señas peruana. Diario Oficial El Peruano, Lima, Perú, 21 de mayo de 2010.
- Lillo-Martin, D., Hanson, V. y Smith, S. (1992). Deaf readers comprehension of relative clause structure. *Applied Psycholinguistics*, 13(1), 13-30
- Limbrick, L. E. (1991). The reading development of deaf children: Critical factors associated with success. *Teaching English to Deaf and Second Language Students*. 9(1), 4-9.
- Lissi, M. R. y Schallert, D. L. (1998). A descriptive study of deaf students and their reading teachers participating in computer-networked conversations in written English [Presentación]. *Annual meeting of the National Reading Conference*, Austin, Texas.
- Lissi, M., Grau, V. Raglianti, M. Salinas y M. Torres (2001). Adquisición de la lectoescritura en niños sordos: una visión desde los profesores en Chile. *Psykhé* 10(1): 35-48.
- Lissi, M., Svartholm, K. y González, M. (2012). El enfoque bilingüe en la educación de sordos: sus implicancias para la enseñanza y aprendizaje de la lengua escrita. *Revista Estudios Pedagógicos*, XXXVIII(2), 299-320.
- Liu, N. (2012). *Análisis de errores y evolución de la interlengua de los estudiantes sinohablantes: esbozo de un estudio longitudinal*. Universidad Autónoma de Barcelona. Departamento de Filología Española Facultad de Filosofía y Letras.

- Luckner JL, Sebald AM, Cooney J, Young J 3rd, Muir, SG. (2005). An examination of the evidence-based literacy research in deaf education. *American Annals of the Deaf*, 150(5), 443-56.
- Madrid Vega, R. (2018). *Clasificadores en la lengua de señas peruana LSP* [Tesis de licenciatura, Lima: PUCP]. <http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/123456789/12323>
- Marchesi, A. (1987). *El desarrollo cognitivo y lingüístico de los niños sordos. Perspectivas educativas*. Madrid: Alianza.
- Marschark, M. (1993). *Psychological development of deaf children*. Nueva York: Oxford University Press.
- Marschark, M., Lang, H. G. y Albertini, J. A. (2002). *Educating deaf students. From research to practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Miranda, M. (1997). *Evaluación de la comprensión lectora en alumnos sordos* [Tesis de magíster]. UMCE, Santiago, Chile.
- Moeller, M.P., (2006). Early intervention and language development in children who are deaf and hard of hearing. *Pediatrics*, 106, 1-9.
- Moore, D. (1987). *Educating the deaf: Psychology, principles, and practices*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Moya, A. y Jiménez, M. (2004). El proceso de interlengua en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera en edades tempranas. *Glosas didácticas*, 11, 128-142.
- Muntzel, M.C. (1995). Aprendizaje vs. adquisición de segunda lengua: ¿Un conflicto de intereses? *Revista de Estudios de Lingüística Aplicada*, 21/22, 27-43.
- Nordén, K (1969). *Begåvningsstrukturen hos en grupp döva ungdomar. Rapport no. 0014*. Stockholm: Personaladministrativa Rådet.
- Ortiz, M.D. (2018). *Alfabetización del niño sordo en español escrito como segunda lengua: propuesta de estrategias metodológicas para alumnos del segundo año de educación básica del INAL* [Tesis de licenciatura]. Pontificia Universidad Católica del Ecuador. Facultad de Ciencias de la Educación.
- Paliza Farfan, A. (1994). The problem of the peruvian deaf person. En C. J. Erting, R. C. Johnson, D. L. Smith y B. D. Snider (Eds.), *The Deaf Way: Perspectives from the International Conference on Deaf Culture*, 804–810. Washington, D.C.: Gallaudet University Press.
- Parks, E. y Parks, J. (2010). A sociolinguistic profile of the peruvian deaf community. *Sign Language Studies* 10(4), 409-441.
- Parks, E. y Parks, J. (2015). Encuesta sociolingüística de la comunidad sorda en Perú. *Electronic Survey Report*, 2015(007), SIL.

- Paul, P. (1998). *Literacy and deafness: The development of reading, writing, and literature thoughts*. Needham Heights: Ally and Bacon.
- Paul, P. y Gustafson, G. (1991). Hearing-impaired students' comprehension of high-frequency multimeaning words. *Remedial and Special Education*, 9, 42-52.
- Paul, P. V. y Quigley, S. P. (1994). *Language and deafness*. San Diego, CA: Singular Publishing Group.
- Penfield, W. (1963). *The second career*. Boston: Little Brown and Company
- Penfield, W., y Roberts, L. (1959). *Speech and brain mechanisms*. Princeton University Press.
- Plaza-Pust, C. (2016). *Bilingualism and deafness: on language contact in the bilingual acquisition of sign language and written language*. De Gruyter Mouton.
- Power, D. y Leigh, G. R. (2000). Principles and practices of literacy development for deaf learners: A historical overview. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 5(1), 3-8.
- Paradis, J; Genesee, F; Crago, M. B. (2011). *Dual language development and disorders*. Baltimore: Brookers.
- Quer, J. (2012), "Legal Paths to the Recognition of Sign Languages: A Comparison of the Catalan and Spanish Sign Language Acts", *Sign Language Studies* 12(4): 565-582
- Quer, J., y De Quadros, R M. (2015). «Language policy and planning in Deaf communities» In *Sociolinguistics and Deaf Communities*. A. Schembri & C. Lucas (eds.), pp.120-145. Cambridge: Cambridge University Press.
- Raico Morales, G. (2016). *Investigación de la función distintiva en LSP* [Ponencia presentada al I Coloquio Internacional sobre la Lengua de Señas Peruana, Lima PUCP, 2016]. https://educast.pucp.edu.pe/video/7850/i_coloquio_internacional_sobre_la_lengua_de_senas_peruana_parte_04
- Richards, J. y Schmidt, R. (2010). *Longman dictionary of language teaching and applied linguistics* (4ª ed.). Pearson Education.
- Rodríguez Mondoñedo, M. y Arnaiz, A. (2020). Copula constructions in peruvian sign language. *SULA 11 Semantics of Under-Represented Languages in the Americas*, México, Agosto 2020.
- Rodríguez Mondoñedo, M. (2017). *La lengua de señas peruana: Una aproximación lingüística*. Ms., Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Rodríguez Mondoñedo, M. (2018). Gramática y connotación en Lengua de Señas Peruana LSP: la interpretación a LSP del Himno Nacional y del Soneto CLXVI de Góngora. En Eliana Gonzales Cruz y Renato Guizado Yampi (Eds.), *Lingüística y Poética*, 219-235, Lima: Academia Peruana de la Lengua – UDEP.

- Rodríguez Mondoñedo, M., Maruenda, S. y Arnaiz, A. (Comps.). (2015). *Archivo digital de la lengua de señas peruana*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú. Disponible en <http://repositorio.pucp.edu.pe/index/handle/123456789/46588>
- Sandler, W y Lillo-Martin, D (2006). *Sign language and linguistic universals*. Cambridge, RU: Cambridge University Press.
- Selinker (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics* 10(3), 209-231
- Schirmer, B. (2000). *Language and literacy development in children who are deaf*. Boston, MA: Allyn y Bacon.
- Silvestre, N. y Laborda, C. (1998). Adquisición del lenguaje oral en el alumnado con sordera prelocutiva. En N. Silvestre (Coord.), *Sordera, comunicación y aprendizaje* (27- 41). Barcelona: Masson.
- Silvestre, N. y Valero, J. (1995). Investigación e intervención educativa en el alumno sordo: cuestiones sobre la integración escolar. *Infancia y Aprendizaje*, 69-70, 31-44.
- Skliar, C. Massone, M. y Veinberg, S. (1995). El acceso de los niños sordos al bilingüismo y biculturalismo. *Infancia y Aprendizaje*, 69-70, 85-100.
- Stokoe, William C.: The Deaf Way to new dictionaries of sign languages: Recent evidence of monumental research. In: *Sign Language Studies* 18: 64 (1989) - pp. 279-286
- Stokoe, William C.: *Sign language structure: An outline of the visual communication systems of the American deaf*. (Studies in Linguistics. Occasional Paper; 8) Buffalo, NY : Univ. of Buffalo 1960 - 78 p.
- Svartholm, K. (1984). *Döva och samhällets skrivna språk*. Forskning om teckenspråk XII. Stockholms universitet, Institutionen för lingvistik: Estocolmo.
- Svartholm, K. (1997). Döva barns tvåspråkighet. [Bilingualism for deaf children.] En G. Bredberg y S. Harris, *Vårdprogram för behandling av döva barn med cochleaimplantat*. [Care program for treatment of deaf children with cochlear implants.] (27-31). Estocolmo y Lund.
- Svartholm, K. (2008). The written swedish of deaf children: A foundation for EFL. En C. J. Kellett Bidoli y E. Ochse, *English in International Deaf Communication* (211-249). Berna: Peter Lang.
- Svartholm, K. (2010). Bilingual education for deaf children in Sweden. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 13(2), 159-174.
- Thiery, C., (1978). True bilingualism and second language learning. En D. Gerver y H. Sinaiko (Eds.), *Language interpretation and communication*. Nueva York: Plenum Press.
- Torras, M. R. (1994). La interlengua en los primeros estadios de aprendizaje de una lengua extranjera (inglés), *CL y E: Comunicación, lenguaje y educación*, 24, 49-62.

- Torres Monreal, S. y Santana Hernández, R. (2005). Reading levels of spanish deaf students. *American Annals of the Deaf*, 150(4), 379-387.
- Valli, C., Lucas, C., Mulrooney, K.J. y Villanueva, M. (2011). *Linguistics of american sign language: An introduction*. Washington, D.C.: Gallaudet University Press.
- Vera, E. (2000). El respeto por la diferencia en el aprendizaje de las lenguas. *Revista de la Facultad de Artes y Humanidades de la Universidad Pedagógica Nacional. Segunda época*, 12, ene-jun.
- Vernon, M y Andrews, J (1990). *Psychology of deafness*. New York: Longman.
- Wei, L. (2007). Dimensions of bilingualism. En L. Wei (Ed.), *The bilingualism reader*, Londres y Nueva York: Routledge.
- Wilbur, R. (2000). The use of ASL to support the development of English and literacy. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, vol.5, n.1, 81-104
- Yaques, A (2017). *Interferencias lingüísticas e interlengua en el uso del futuro del subjuntivo en el aprendizaje del portugués como lengua extranjera* [Tesis de licenciatura en Lingüística]. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Zanon, J. (1988). Psicolingüística y didáctica de las lenguas: una aproximación histórica y conceptual (I), *Cable*, 2, 47-52.
- Zwiebel, A. (1987). More on the effects of early manual communication on the cognitive development of deaf children. *American Annals of the Deaf*, 132(1), 16-20.